

[...] A obra aqui apresentada já se diferencia pela multiplicidade de temáticas nas quais se busca a quebra com parâmetros antigos e ultrapassados responsável por tamanho distanciamento entre currículo real e o currículo ideal. Dito de outra maneira as análises indígenas, afrodescendentes, transnacionais e das diversas perspectivas religiosas perpassam o livro demonstrando o quanto a pesquisa e o ensino têm buscado constituir uma nova “estória” mais consciente do papel do professor de construir narrativas através de suas aulas. [retirado da apresentação da obra].

Esperamos que tenham um “giro” interessante nessa obra e agradecemos àqueles que acreditaram e habilitaram a participar dessa empreitada, bem como o ProfHistória UESPI – Parnaíba que incentivou os recursos necessários para que pudéssemos chegar nessa publicação. Esperamos que ela se torne referência e apoio aos professores não só da rede do mestrado profissional, mas o pesquisadores-docentes comprometidos com a escolha de novas “Histórias para se contar”.



1 ENSINO DE HISTÓRIA TEORIAS, PRÁTICAS E NOVAS ABORDAGENS



# ENSINO DE HISTÓRIA

TEORIAS, PRÁTICAS E NOVAS ABORDAGENS

VOLUME 1

“OLHARES PÓS E DECOLONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA”

Org. Gustavo de Andrade Durão e Mary Angélica Costa Tourinho

O livro busca privilegiar novas narrativas e modos de se interpretar a História (buscando ao máximo fugir do modelo europeu), pretendemos suscitar debates sobre a identidade nacional e regional, multiplicidades étnico-raciais, limites e aproximações epistemológicas no processo de constituição das ciências humanas no Brasil, enfatizando o Ensino de História. A busca pela nossa identidade nacional e os processos de construção da memória, bem como das relações de poder, ainda resistem fortemente às perspectivas comparatistas e transnacionais importantes para pensarmos o ensino do conhecimento histórico e suas intervenções no espaço da sala de aula e fora dela, visando uma sociedade mais igualitária e justa.

# ENSINO DE HISTÓRIA

TEORIAS, PRÁTICAS E NOVAS ABORDAGENS



# ENSINO DE HISTÓRIA

TEORIAS, PRÁTICAS E NOVAS ABORDAGENS

VOLUME 1

“OLHARES PÓS E DECOLONIAIS  
NO ENSINO DE HISTÓRIA”

Org. Gustavo de Andrade Durão e Mary Angélica Costa Tourinho



Universidade  
Estadual do Piauí



PROFHISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



CAPES



Recife, 2023

599 Ensino de história : teorias, práticas e novas abordagens – Volume 1: “Olhares pós e decoloniais no ensino de História” / Organizadores Gustavo de Andrade Durão, Mary Angélica Costa Tourinho. – Recife, PE: Edupe, 2023. – (Ensino de História; v. 1)

292 p. ; 15,5 x 23 cm

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-518-5138-8

1. História – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores de história – Formação. I. Durão, Gustavo de Andrade. II. Tourinho, Mary Angélica Costa.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

**Reitora:** Profª. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti

**Vice-reitora:** Prof. José Roberto de Souza Cavalcanti

CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE

#### Membros Internos:

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento

Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela

Prof. Dr. Belmiro Cavalcanti do Egito Vasconcelos

Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Profª. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos

Profª. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani

Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Profª. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros

Carvalho Macedo

Profª. Dra. Maria Luciana de Almeida

Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos

Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo

Profª. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão

Profª. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo

Profª. Dra. Silvânia Núbia Chagas

Profª. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida

Profª. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

#### Membros Externos:

Profª. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento - Universidade Tiradentes (Brasil)

Profª. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad Andres Bello (Chile)

Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil)

Profª. Dra. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)

Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio Históricas Regionales (Argentina)

Profª. Dra. Letícia Virgínia Leidens - Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto Federal da Bahia (Brasil)

Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morouço - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana - França Ultramarina (Guiana Francesa)

Profª. Dra. Verónica Emilia Roldán - Università Niccolò Cusano (Itália)

Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

**Diretor Científico e Coordenador:** Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

**Secretário Executivo:** Felipe Ramos da Paixão Pereira Rocha

**Assistente Administrativo:** Renan Cortez da Costa

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.



Este livro foi financiado com recursos do PROEB através do convênio N° 904989/2020-UPE E CAPES.

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Edupe.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>A LEI 10.639/03 E A LEI 11.645/08 E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO DA DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	<b>13</b>
<i>Aldeci da Silva Dias</i>	
<i>David Junior de Souza Silva</i>	
<i>Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães</i>	
<b>DAS PÁGINAS DOS JORNAIS AOS QUILOMBOS: NARRATIVAS HISTÓRICAS EM SALA DE AULA COM O USO DE FONTES SOBRE A ESCRAVIDÃO</b> .....	<b>37</b>
<i>Daniel Alexandre Carlos</i>	
<b>O SILÊNCIO DO LEÃO: TEMAS SENSÍVEIS EM ÁFRICA CONTEMPORÂNEA NOS LIVROS DIDÁTICOS ANTE A NOVA PNLD</b> .....	<b>61</b>
<i>Diego Costa Almeida</i>	
<b>A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNILAB/CE: POR UMA PERSPECTIVA TRANSNACIONAL E ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL</b> .....	<b>77</b>
<i>Edson Holanda Lima Barboza</i>	
<i>Silviana Fernandes Mariz</i>	
<b>A UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ELO POSSÍVEL ENTRE OS ESTUDANTES E O APRENDIZADO ATRAVÉS DAS MÍDIAS DIGITAIS</b> .....	<b>99</b>
<i>Eduardo Marques da Fonseca</i>	
<b>BEATRIZ NASCIMENTO E LÉLIA GONZALEZ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL</b> .....	<b>117</b>
<i>Francidéia Gomes Sousa de Carvalho</i>	
<i>Mary Angélica Costa Tourinho</i>	

**A PEDAGOGIA DA BRICOLAGEM NO USO DIDÁTICO DE IMAGENS:  
ENTRE A IMAGINAÇÃO CRIATIVA E RESISTÊNCIA NA ABORDAGEM  
DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA..... 137**

*Francisco Alfredo Morais Guimarães*

**AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PÓS-COLONIAL SOBRE A ÁFRICA  
COMO FORMA DE DESCOLONIZAR O SABER EUROCÊNTRICO..... 157**

*Francisco Moreira de Albuquerque*

**PARA ALÉM DA COLONIALIDADE: PARA QUE OUTROS FUTUROS  
MAIS JUSTOS E IGUALITÁRIOS POSSAM SER PENSADOS E CONSTRUÍDOS..... 179**

*Gustavo de Andrade Durão*

*Mary Angelica Costa Tourinho*

**O TORÉM TREMEMBÉ E O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA  
MÚSICA INDÍGENA..... 199**

*Jonh Kennady Pinto Costa*

**A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA NA POLIFONIA DA  
HISTORIOGRAFIA: DIRETORIAS E COLÔNIAS NO MARANHÃO  
PROVINCIAL NA INTERFACE DA POLÍTICA INDIGENISTA  
IMPERIAL (1845-1889)..... 219**

*Marcos Ferreira Silva*

**O PROTESTANTISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES  
PARA O TRABALHO COM AS RELIGIÕES NA SALA DE AULA..... 239**

*Paulo Julião da Silva*

**PROFESSORES CAMBONOS NO PROFHISTÓRIA: UMA GIRA  
CONTRA SILENCIAMENTOS HISTÓRICOS..... 261**

*Pedro Vítor Coutinho dos Santos*

**O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL..... 279**

*Pedro Thiago Costa Melo,*

*Jorge Luiz da Cunha*

## APRESENTAÇÃO

Na maioria das vezes nosso discurso enquanto educadores se direciona para a necessidade de adotarmos novas epistemologias em sala de aula, contudo, todos nós somos de acordo o quanto isso não é tarefa fácil. Com os recentes ataques aos professores e ainda mais a disciplina de História a perspectiva decolonial buscou transpor o eurocentrismo ainda muito forte nessa área específica do conhecimento. O historiador John D. Fage (2010) nos lembra o quanto necessitamos romper com uma perspectiva teórica elaborada pelo “dominante”, precisando enfocar outros espaços culturais relevantes.

Na tarefa de buscarmos uma História que não seja única, como observa Chimamanda Ngozi Adichie (2009) nos atentamos à questão do papel de professores e professoras que devem estar em constante atualização sendo de fato, construtores do conhecimento. Por outro lado, quem vive a experiência do “chão da escola” compreende o quanto a vivência em sala de aula se torna algo extremamente externo ao que é produzido nos planejamentos e conteúdos elaborados por nós. Como nos lembra Margarida Souza Neves (2012) nossos processos de memória estão sendo retomados para que as representações acolham as nossas demandas político-sociais contemplando sujeitos diversos.

Nesse sentido, a obra aqui apresentada já se diferencia pela multiplicidade de temáticas: análises sobre povos originários, afrodescendentes, transnacionais e perspectivas religiosas diversas perpassam o livro demonstrando o quanto a pesquisa e o ensino têm buscado constituir uma nova “estória” mais consciente do papel do professor



de construir narrativas através de suas aulas. O chauvinismo e etnocentrismo vindo das teorias europeias trouxeram consequências perniciosas que costumamos atrelar ao “colonial”, mas que Yves Mudimbe (2013) define magistralmente como a construção de uma “biblioteca colonial” cujas bases epistemológicas infelizmente ainda ditam as normas e padrões das relações de ensino-aprendizagem.

Sobre a elaboração desse livro, o convite surgiu por meio de um edital e uma seleção criteriosa para que apresentássemos textos sobre temática específica, o que acabou por demonstrar o quanto o debate do pós-colonial/ decolonial precisa ser levado em consideração, pois, na melhor das hipóteses busca uma mudança na constituição do saber, visto que se direciona para o protagonismo de quem elabora a narrativa. (HALL, 2013)

O livro trouxe uma surpresa agradável para nós na condição de organizadores: demonstrou o quanto um espaço que não está no “centro” dos debates acadêmicos não está alienado dos problemas que os professores das humanidades têm enfrentado. Por isso o volume um da coleção se intitula **Olhares Pós e Decoloniais no Ensino de História** e propõe demonstrar que os diálogos que vêm do Pará, do Amapá, Maranhão, Piauí, Ceará, Pernambuco e Bahia, estão envolvidos nos debates sobre a carreira docente e desafios do professor de História, como podemos observar por meio dos capítulos aqui apresentados.

O primeiro capítulo intitulado “A lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 e sua relação com o projeto da descolonização do Ensino de História” escrito por Aldeci Dias, David Silva e Tatiane Guimarães os autores abordam as complicações das referidas leis e o quanto elas foram elaboradas para cumprir o propósito de inclusão das identidades étnicas. A proposta de análise através das leis indica interessantes reflexões sobre a origem das mesmas foram (e são) essenciais para professores e alunos.

O segundo capítulo se denomina “Das páginas dos jornais aos quilombos: narrativas históricas em sala de aula com o uso de fontes sobre a escravidão” de Daniel Alexandre Carlos. Nessa importante contribuição o autor demonstra o quanto essas fontes foram importantes para historiografia da escravidão e, de igual modo, podem ser utilizadas como material de debate importante para ser trazido à sala de aula.

O terceiro capítulo visou aproximar-se de reflexões sobre o Ensino de História da África. De autoria de Diego Costa Almeida o capítulo intitulado “O silêncio do Leão: Temas sensíveis em África contemporânea nos livros didáticos ante a nova PNLD” demonstra caminhos possíveis para os professores que buscam inovar na docência dessa temática e podem se cercar de recursos para tal. Para além das proposições dos movimentos sociais o capítulo vai demonstrar alternativas que nos levam a repensar o que se tem feito sobre o ensino de História da África e cultura afro nas escolas.

A quarta contribuição demonstra mais uma interpretação na aplicação da lei 10.639/03. O capítulo chamado “A experiência do curso de Licenciatura em História da Unilab/CE: por uma perspectiva transnacional e antirracista na formação de professores de História no Brasil” carrega as diversas experiências de Edson Holanda Barbosa e Silvana Fernandes Mariz onde se leva em conta a experiência inovadora da Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira de agregar estudantes africanos às realidades brasileiras.

No quinto momento da obra temos o capítulo “A utilização das redes sociais no ensino de História: um elo possível entre os estudantes e o aprendizado através das mídias digitais”. Nesta narrativa Eduardo Marques da Fonseca elabora alternativas para a utilização de tecnologias dentre as quais os discentes têm habilidade, contudo, não conseguem operacionalizar de modo crítico. Nesse trabalho o autor nos provoca a ver a tecnologia como algo a ser implementado e não descartado da experiência didática.

O sexto capítulo, assinado pelas professoras Francidéia Sousa de Carvalho e Mary Angélica Costa Tourinho, aborda a trajetória intelectual de duas pensadoras/protagonistas negras. No capítulo “Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez: contribuições para uma educação decolonial” podemos perceber como pelo duplo viés do gênero e da “raça”, as autoras propõem narrar a nossa história, considerando conceitos e temáticas propostas por essas duas pensadoras que foram preponderantes para o construto identitário e do movimento das mulheres negras no Brasil.

O capítulo intitulado “A Pedagogia da bricolagem no uso didático de imagens: entre a imaginação criativa e resistência na abordagem das relações étnico-raciais no ensino de história” é uma proposta realizada por Francisco Morais Guimarães de reconstituir o imaginário do aluno demonstrando os valores das análises iconográficas e o fator de absorção que carregam consigo.

O tópico seguinte é assinado por Francisco Moreira de Albuquerque e defende a perspectiva que prioriza a decolonialidade para o Ensino de História da África e da luta antirracista no Brasil contemporâneo. “As contribuições da teoria pós-colonial sobre a África como forma de descolonizar o saber eurocêntrico” cumpre com o que promete e sugere autores importantes para o nosso conhecimento na empreitada de abarcar o Ensino de História da África tal como defendido pela lei 10.639/03.

O nono capítulo de nossa coleção carrega o título de “Para além da colonialidade: para que outros futuros mais justos e igualitários possam ser pensados e construídos”. Nesse capítulo Gustavo Durão e Mary Angélica Tourinho fazem considerações sobre a teoria pós-colonial abordando aspectos do antirracismo e trazendo para nosso campo de visão a condição racial de identidade negra/afro-brasileira.

O décimo trabalho se refere ao bloco de reflexões da lei 11.645/08 que aborda o ensino da História Indígena. “O torém Tremembé e o ensino de História por meio da música indígena” de Jonh Kennady

Pinto Costa, que nos brinda com excelentes reflexões sobre a etnia Tremembé e como a sua rica tradição cultural, com ênfase na música, pode ser utilizada por professores/as valorizando novas interpretações sobre os povos originários.

O capítulo undécimo de nosso livro é assinado por Marcos Ferreira da Silva e se intitula “A Nova História Indígena na Polifonia da Historiografia: diretorias e colônias no Maranhão provincial na Interface da Política Indigenista Imperial (1845-1889)”. Este trabalho complementa o capítulo anterior demonstrando como houve um silenciamento na nossa historiografia, que precisa ser revisitada, não só levando em conta os indígenas nas colônias, mas a História de nossa formação enquanto povo.

O duodécimo trabalho traz um debate fundamental que é o da religiosidade nas escritas historiográficas. O capítulo se intitula “O protestantismo e o ensino de história: reflexões para o trabalho com as religiões na sala de aula” e propõe uma análise decolonial pois, saindo do centro católico, dominante nos livros didáticos, apresenta a vertente protestante, para além do movimento da reforma, demonstrando outros olhares, inclusive no espaço da história da educação, e possibilidades de discussão em sala de aula.

O penúltimo tópico de Pedro Vítor dos Santos traz mais uma vez a relação entre religiosidade e ensino de História com a temática: “Professores Cambonos no ProfHistória: uma gira contra silenciamentos históricos” já traz no título uma provocação (no seu melhor sentido) do que é a “gira” nas religiões afro em analogia com o “giro” da decolonialidade. É um texto instigante para compreendermos as diversidades e a defesa das religiões afro-brasileiras no nosso país e suas possibilidades de uso no espaço escolar.

Nossa última seção se denomina “O Ensino de História numa perspectiva decolonial”, e aborda análises de Pedro Thiago Melo e Jorge Luiz da Cunha. No texto eles analisam um pouco de como a teoria decolonial pode influenciar nas nossas críticas ao saber institucional.

Suas abordagens “transversais” demonstram como é possível essa subversão dos valores em detrimento da quebra das narrativas coloniais tradicionais.

Com isso, esperamos que tenham um “giro” interessante nessa obra e agradecemos aos autores que se habilitaram a participar dessa empreitada, bem como o ProffHistória UESPI – Parnaíba que incentivou, com os recursos necessários, para que pudéssemos chegar nessa publicação. Esperamos que ela se torne referência e apoio aos professores não só da rede do mestrado profissional, mas o pesquisadores-docentes comprometidos com a escolha de novas “Histórias para se contar”.

### **Referências:**

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

FAGE, John. A evolução da historiografia da África In: KI-ZERBO (org.) História geral da África, volume I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010

HALL, Stuart. Da Diáspora – Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

MUDIMBE, Yves, V. A Invenção da África – Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Ramada: Edições Pedagogo, 2013.

NEVES, Margarida de Souza. Cartografias da memória: história, memória e ensino de História. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al (orgs). Qual o valor da História Hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2012.

# **A LEI 10.639/03 E A LEI 11.645/08 E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO DA DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA**

*Aldeci da Silva Dias*

*David Junior de Souza Silva*

*Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães*

## **Introdução**

Este artigo tem por objetivo discutir os pontos de convergência entre a legislação brasileira que trata sobre o ensino de história da cultura afro-brasileira e projeto de descolonização do ensino de história.

A lei 10.639/03 e lei 11.645/08 são conquistas do movimento negro brasileiro e do movimento indígena brasileiro e instituem o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica e superior. A educação formal brasileira era caracterizada até então pelo eurocentrismo epistemológico (DUSSEL, 2005), a história única europeia, marcada pela ideia de progresso, evolução e linearidade, e pela invisibilização e apagamento das histórias de sociedades indígenas, africanas e asiáticas. Esta lei assim tem o sentido do enfrentamento ao memoricídio (MISSIATTO, 2021) e epistemicídio (GROSFOGUEL, 2016) estruturantes do ensino de história eurocêntrico vigente até então.

A instituição de legislação específica é a via necessária para garantia de direitos e para potencializar a transformação social na direção

da descolonização do conhecimento, da educação e da sociedade. A pesquisa aqui realizada assim trata-se de análise documental.

Os debates em torno da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelou que o ensino de história precisa contemplar o que prevê os dispositivos constantes na Lei Nº 10.639/03, acrescida com novos dispositivos da Lei Nº. 11.645/08, e da LDB 9394/96, onde, apesar da necessidade de uma revisão histórica, se percebe um certo distanciamento entre o que prevê a Lei e o que se tem na realidade escolar.

Outrossim, considerando o conceito de geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2014), esta é uma discussão realizada a partir da realidade educacional do estado do Amapá, portanto pensa legislações nacionais a partir da realidade deste ente federativo e sua condição de colonialismo interno (CASANOVA, 2020) na estrutura social nacional, e também inclui nessa reflexão legislações específicas da sociedade amapaense, como RCA – Referencial Curricular Amapaense.

Conclui que, apesar de existirem diferentes legislações que obrigam o sistema escolar a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira, muito pouco se vê em termos de aplicabilidade. Isso porque a escola não se tornará mais plural ou diversa, somente com a previsão legal, vai muito mais além. É preciso que antes de mais nada a escola possa ser compreendida com o espaço plural, democrático e diverso, só assim possibilitará que os invisíveis possam ser reconhecidos como possuidores de direitos.

### **Ensino de história e legislações educacionais brasileiras**

O ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira, também faz parte do ensino de história contemporânea, sendo objeto de reivindicações e das articulações dos movimentos organizados, que exigiram maior visibilidade a essa historicidade negra a partir das produções de historiadores(as) negros(as), o que resultou na elaboração de legislações que determinavam a escola a incluir nos currículos História e Cultura Afrobrasileira, como por exemplo a Lei Nº 10.639/2003, entre outras

A pergunta insurgente é: Onde estão os africanos? De onde vieram? Como viviam? São questões, que muitas vezes, passam despercebidas, e que por vezes, há uma certa despreocupação em tentar responder, uma vez que ainda os currículos escolares ainda vaticinam dizendo que eram escravos. Simples assim, sem maiores preocupações, deixando lacunas, permitindo que interpretações, nada históricas, se apresentem

Mas a história dos africanos e da África permanecia um grande silêncio, uma lacuna perene na historiografia brasileira, estando sendo recomposta aos poucos pelos estudos sociológicos e antropológicos. A maioria, ainda, embasada nos legados preconceituosos de Nina Rodrigues, Arthur Ramos e de Gilberto Freyre, muitos desses estudos investigavam o Candomblé, a defasagem cultural e educacional e o branqueamento via miscigenação. (SÃO PAULO, 2012, p. 93)

Apesar de existir descontentamento com as interpretações veiculadas, nas escolas e nos meios acadêmicos, apequenando a importância do negro nas aulas de história, e demais disciplinas, os movimentos de negros começam a se espalhar nos movimentos sociais de bases, marcando espaços e reivindicando visibilidade na sociedade como um todo.

Essa denúncia que esta pergunta enseja é feita, tendo em vista que os diferentes estudos não contemplaram adequadamente os africanos e afro-brasileiros como sujeitos durante o período escravista, nem no período republicano, mesmo considerando a sua reconhecida importância na construção da sociedade brasileira de ontem e de hoje, como apontam diversos estudiosos (SÃO PAULO, 2012, p. 92)

Os primeiros resultados começam a surgir, partir da mobilização dos movimentos sociais, as publicações começam a trazer a história da África, produzidas por autores africanos, mas sem refletir de forma



mais critica as reivindicações levantadas pelos movimentos sociais, ainda impregnada por uma herança colonial.

Somente nos anos de 1970, entramos em contato com a realidade africana. Este contato foi feito por intermédio da literatura com a coleção de Autores Africanos publicada pela editora Ática (...). Ela foi extremamente importante em um período em que não se podia falar ou se reunir para tratar de questões vinculadas aos interesses e reivindicações da população de afro- -brasileiros no país e, ainda, retratava a África, seus países, suas nações, etnias e problemas advindos do colonialismo. Em 1982, a editora Ática com a participação política e financeira da UNESCO, editou a célebre coletânea História Geral da África. Após a queda da ditadura militar, iniciam-se os entendimentos de que o Brasil deveria retirar o silêncio em torno da África e dos afro-brasileiros, a fim de se construir uma realidade étnico-racial e social mais democrática (SÃO PAULO, 2012, p. 94)

Essas publicações não impactaram no universo escolar, ou em termos de currículo, como se esperava, pois, era o que se tinha em termos de referências. A exceção foi a Universidade Federal da Bahia, por ter uma história cultural muito enraizada ao reconhecimento da importância da negritude, e por ter o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), talvez o primeiro instalado em uma universidade pública. (SÃO PAULO, 2012).

Esses debates, de certa forma, possibilitaram chamar atenção da sociedade de que algo precisava mudar no tocante ao ensino de história, fortemente marcada por uma produção historiográfica de caráter excludente e dominadora em relação aos negros.

Essa mobilização resultou na elaboração de documentos pelo Ministério da Educação, enfatizando a necessidade de se repensar o Ensino de História através de mudanças que deveriam ocorrer no próprio currículo escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da respectiva Resolução CNE/CPI 2004, educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p.12)

Tais documentos, enfatizam que a educação não pode servir a processos de interiorização ou dominação entre diferentes grupos sociais. O que precisa é que através da educação se rompa com estes sentimentos, saindo de posições hierarquizadas. ,

Para Kronbauer e Ströher (2009) a invisibilidade da cultura negra nos currículos escolares tem servido para legitimar uma história que não reconhece o desequilíbrio das relações étnico-raciais na escola. É muito comum ter a história africana contada como algo distante de um passado que não repete os erros, sem contextualizar a discriminação e o racismo ainda muito presente nas sociedades. A simples contemplação sem uma crítica histórica dos fatos, de certa forma, ignora os movimentos de resistência e de luta dos negros e indígenas.

Quanto a invisibilidade negra nos currículos escolares, por tudo que é feito na escola, historicamente, crianças, duplamente penalizadas, pois a própria sociedade -vale também citar a participação da mídia -, que os privou da valorização de seus pertencimentos, mais tarde vai cobrá-la por ter vergonha da sua condição real (KRONBAUER E STRÖHER 2009, p.121)

Para evitar que isto ocorra é necessário que se advogue uma educação alicerçada nas relações étnico-raciais com seus fundamentos em estudos que possam quebrar com as estruturas sociais, epistemológicas que legitimem a invisibilidade a inferioridade de outros grupos étnicos.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-racial e sócias (...). Por isso a educação das relações étnico-raciais deve ser

conduzida, tendo como referência os seguintes princípios: Consciência política e história da diversidade; fortalecimento de identidade e direitos; ações de combate ao racismo e discriminações (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011, p.13).

Esse debate ainda persiste, pois ainda se tem uma história sustentada em estruturas dos conquistadores (conhecimento, organização, religião etc.), por compreender que modernidade, civilidade pertencem a Europa e não a outros povos.

Os europeus que passaram pelo Brasil, no século XIX, basearam suas anotações no etnocentrismo e no imaginário euro-ocidental. Nestas anotações, os africanos apareciam como turbulentos e indecorosos; malandros e imorais; não pensavam e nem sentiam; eram ladrões e covardes; bárbaros e alcoólatras; indolentes e promíscuos; ignorantes e selvagens; indomáveis, viciados e grosseiros etc. Suas danças eram indecentes, sua música insuportável, sua língua vista como estranha. Essas mentiras e ideologias, pautadas pelo desconhecimento e pela negação do outro, constituíram uma base histórica e cultural de processos discriminatórios, marginalizadores e criminalizadores da população africana e descendentes, estruturadas pelas academias científicas ocidentais e pelas instituições judaico-cristã (FERNANDES, 1978, p. 100-101)

Esse retrato construído através de narrativas de forma discriminatórias e preconceituosas tem origem em documentos que apartam os negros de qualquer direito, o de estudar por exemplo. “As populações africanas e afro-brasileiras escravizadas eram proibidas de frequentarem a escola. A Constituição do Brasil-Império declarava que o ensino fundamental era obrigatório para todos os brasileiros, excetuando-se os portadores de doenças contagiosas, os não vacinados e os escravizados” (FERNANDES, 1978, p. 101). Colocar os negros na categoria de portadores de doenças, e não vacinados é no mínimo desconsiderar sua humanidade, e como possuidor de algum direito.

A escola como lugar de produção de conhecimento e possuidora do *status quo*, detentora de um saber científico de raízes iluministas, não se preocupa em discutir outros saberes que possam fugir a esse esquema da racionalidade

As nossas escolas desde o ensino infantil impõem para afro-brasileiros, ameríndios, descendentes de asiáticos (libaneses, sírios, japoneses, etc.) e outros, tais como aqueles de descendência armênia e turca, um enorme choque cultural e identitário, além de histórico. Já que o histórico do seu povo não é visto, sendo negado na maioria dos casos, em nome das histórias e culturas estadunidense, inglesa e francesa. (FERNANDES, 1978, p. 103)

Para Fonseca; Silva; Fernandes (2011), na fase posterior com a entrada de negros e índios nas escolas, ainda assim, direitos lhes foram subtraídos, como por exemplo ter o reconhecimento do uso de sua língua materna; na valorização de aspectos religiosos compreendida como um recurso de formação identitária, entre outros.

A escola é um lugar que difunde as ideologias de classes e de grupos sociais, geralmente as dos segmentos hegemônicos que visam à universalização do saber. As ideias veiculadas nas salas de aula, em sua maioria, procuram inserir os diversos agentes sociais no “mundo dos dominantes (FERNANDES, 1978, p. 103).

Essa estratégia, intencional, parte do pressuposto de que a produção do saber/saberes parte da idéia de que esse saber deve seguir a lógica da racionalidade científica, ainda moldado no ideário iluminista.

Sem dúvida, é com a Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição cidadã que os movimentos sociais começam a ter maior visibilidade, através da implementação de política públicas, cujo o objetivo é garantir os direitos individuais e coletivos, consolidados em seu art. 5º

Na esfera jurídica, observam-se avanços significativos no sentido de garantir a pluralidade assentada na tolerância e diversidade cultural. A Constituição de 1988, não especifica de forma objetiva quais são considerados os bens culturais a serem reconhecidos e protegidos pelo poder constituinte, mas reconhece como matéria constitucional as manifestações culturais do país.

O Artigo 215 da Constituição Federal expressa:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2.º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3.º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando o desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II - produção e difusão de bens culturais;

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV - democratização do acesso aos bens de cultura;

V - **valorização da diversidade étnica regional.**

(BRASIL, 1988) (grifo nosso)

No § 1º, ainda se percebe o termo “processo civilizatório nacional”, como uma meta a ser atingida através do reconhecimento e proteção das manifestações culturais. No entanto, ao refletir sobre processo civilizatório, percebe-se uma conjugação de esforços, no sentido de garantir

que essas manifestações sejam compreendidas como um processo de ajustamento civilizatório em um constructo de urbanidade, ou seja, de que o reconhecimento dessas pluralidades seja incorporado dentro de um ideário de tolerância. O que na prática está longe de acontecer.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei Nº 9394/96, avança nesse entendimento.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

**III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;**

**IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;**

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

(...)

(BRASIL, 1996) (grifo nosso).

A LDB Nº 9394/96 em dois de seus princípios se manifesta de forma favorável à diversidade cultural, o que já é um grande avanço, mas que precisa chegar no espaço escolar. Isso só será possível se houver na escola receptividade, se houver clareza do propósito em se trabalhar a diversidade cultural.

A alteração da LDB se insere em um contexto mais amplo de criação de políticas específicas que visam à reparação de prejuízos historicamente sofridos por populações negras, indígenas, quilombolas, ciganas: são as políticas afirmativas. É no sentido de promover a problematização destas identidades, produzidas a partir de ritmos também ditados pelo capital, econômico e simbólico de desigual distribuição, que a aplicação da Lei se destina a todo e qualquer estudante, independentemente de sua cor/raça, gênero, classe e deve ser desenvolvida nas dependências da escola e não somente nos currículos (SANTOS, 2014, p.202).

### **Leis 10. 639/03 e 11.645/08: enfrentamento ao eurocentrismo**

Nesse entendimento, segue a Lei N° 10. 639/03 que foi criada com o objetivo de garantir que o ensino da história e da cultura afro-brasileira esteja presente no currículo escolar de forma obrigatória, em uma tentativa clara, de uma revisão desse ensino.

Art. 1° A Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1° O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo **incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional**, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2° Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003) (grifo meu).

Essa Lei foi um marco importante para o reconhecimento da cultura e da história Afro-brasileira, porque determina a obrigatoriedade

do ensino em diferentes níveis, obrigando que o currículo escolar contemple esses estudos nas artes, literatura e história do Brasil.

Não basta apenas garantir que a história Afro-brasileira ganhe espaço na escola, é preciso antes de mais nada, fazer uma revisão histórica de como esses processos estão constituídos, e como eles estão estruturados ou não na escola.

As práticas de discriminação étnica têm origens históricas além de problemáticas bastante específicas, uma vez que a inserção do negro na sociedade ocidental causou incontáveis e profundos prejuízos a essas populações transmigradas

As identificações construídas historicamente em processos singulares e marcados por trajetórias peculiares estão em disputa nos mais diversos espaços da vida em sociedade. Sendo a escola lugar de formação e deformação de conceitos, noções e valores, também nela estão tensionadas estas categorias. Nessa perspectiva, professores e discentes trazem a este espaço marcadores sociais, étnicos e éticos herdados e transmitidos pelos grupos familiares e/ou parentais. Dessa forma, é possível discernir no cotidiano escolar práticas classistas, sexistas, homofóbicas, transfóbicas e racistas, as quais demarcam limites e dificultam a prática de alteridade/valorização das diferenças culturais. (SANTOS, 2014, p. 201-202)

É necessário refletir mais sobre as relações culturais que tecem a diversidade, uma vez que são relações, muitas vezes, conflituosas que se estruturam a partir do reconhecimento das diferenças, oriundas de um processo histórico, imbricadas em relações de poder, hierarquizadas por estruturas cristalizadas na forma de ensinar.

Essas hierarquizações são dissimuladas escamoteadas através de um discurso homogeneizador, monocultural, que ignora a multiculturalidade, onde persiste a invisibilidade das diferenças, como se todos fossem iguais, com processos históricos mais ou menos diferentes, sem levar em consideração as relações sociais profundamente marcadas por ações que descaracterizam a humanidade dos povos negros.



A implementação da Lei 10.693/2003, também possui desafios que precisam ser conhecidos e superados. Não basta apenas a boa vontade dos professores e da coordenação pedagógica, é necessário que a Lei dialogue com outros componentes curriculares na busca da transversalidade, sem esquecer que não é só responsabilidade da história trazer essa discussão para a sala de aula. Esses desafios podem, assim, ser compreendidos:

- 1) Como os professores do ensino fundamental e médio vão articular essa proposição da lei, se não conhecem as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras;
- 2) O processo de formação precisa ser realizado urgentemente pelas faculdades de pedagogia, de letras e das diversas licenciaturas a fim de alcançar os professores do ensino fundamental e médio;
- 3) Há um número pequeno de professores universitários que lidam com essa temática nas faculdades e universidades brasileiras;
- 4) Há raros núcleos de estudos afro-brasileiros em condições técnicas e acadêmicas de propiciarem uma formação adequada e suficientemente ágil para atingir os profissionais da educação do ensino fundamental e médio no país e, particularmente, no estado de São Paulo, respeitando as particularidades das diferentes redes de ensino (estadual, municipais, privadas e confessionais) (SANTOS 2014, p. 105)

Esses desafios, não impedem que a referida Lei possa estar na escola, mas necessita de uma discussão mais ampliada com todos profissionais da educação. Essa discussão precisa estar contemplada no Projeto Político da Escola, como uma tentativa de problematizar o currículo escolar. Isto é, de nada adianta discutir relações étnico-raciais e de diversidade se o currículo escolar é monocultural e europeu.

Posteriormente, a Lei Nº 10.639/03 sofreu alterações trazidas pela Lei Nº 11.645/08, adicionando aspectos importantes e relevantes nos estudos desses povos, além de incluir os indígenas.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se **obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.**

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como **o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional**, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os **conteúdos** referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros **serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (BRASIL, 2008) (grifo nosso)

A alteração dessa Lei é importante porque reconhece que outros povos também sofram com a discriminação carregados de estereótipos, sendo partícipes de uma narrativa romantizada, folclorizada, colocando-os como sujeitos subalternos de um processo histórico produzidos por discursos que minimiza a discriminação.

No entanto, o efeito esperado pela promulgação das leis Lei Nº 10.693/03 e 11.645/08, não veio. Muitos consideraram uma Lei autoritária e, outros diziam se tratar de racismos às avessas, ou seja, racismo que privilegia os negros.

[...] Mas, para além de opiniões precipitadas e preconceituosas sobre o tema, é importante refletir sobre o que essa lei representa no contexto das relações raciais no Brasil, e sobretudo, no momento em que as ações afirmativas começam a fazer parte do cenário nacional, extrapolando os movimentos sócias negros (GOMES, 2013, p. 68)

Apesar de ter passado dezessete anos da vigência da Lei, ainda há muita resistência das Secretarias Estaduais, Municipais e da própria escola em um movimento descendente. Essa resistência não se dá de forma aleatória e no vazio. Está associada com a presença do imaginário social (memória) sobre a questão do negro, conjuntamente vinculada ao mito da democracia racial. Essa forma de compreender o tema é prejudicial para a inclusão da Lei nas escolas, uma vez que o discurso é que a sociedade brasileira é democrática, permitindo, dessa forma, que aconteça a inclusão racial (GOMES, 2013).

Também é importante mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ajusta e nivela as Diretrizes da Educação Básica, com o propósito de superar a fragmentação existente nas diferentes esferas públicas, além de propor o regime de colaboração e níveis satisfatório de aprendizagem na educação básica (BRASIL, 2019)

Esse documento estabelece competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.

## COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.**

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

**3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.**

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como

conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

**6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.**

(...) (BRASIL, 2017) (grifo nosso).

As competências 01, 03 e 06, apontam para o respeito ao pluralismo e a diversidade em suas múltiplas formas de expressões, o que não deixa de ser uma tentativa entre diferentes povos de aproximar suas manifestações culturais e religiosas.

### **Referencial curricular amapaense**

Em uma perspectiva que vai do geral para o particular, verifica-se, também, que o Plano Estadual de Educação do Estado do Amapá, que tem projeção de 2015 a 2025, estabelece metas a serem cumpridas durante o decênio. Essas metas apontam para a instituição de políticas públicas para atingir a meta projetada. Além das metas o documento estabelece diretrizes que orientam o sistema de ensino.

Art. 1º Fica instituído no âmbito do Estado do Amapá o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025, constantes dos Anexos desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 284da Constituição de Estado Amapá e em consonância com a Lei Federal nº 13.005, de 26 de junho de 2014.

Art. 2º São diretrizes do Plano Estadual de Educação-PEE 2015-2025

:I - fortalecimento da sustentabilidade socioambiental

;II - respeito mútuo entre as pessoas e cultivo à coexistência com os demais seres vivos;

**III - difusão do respeito aos direitos humanos e à diversidade;**

IV - elevação dos aspectos humanísticos, científicos, culturais e tecnológicos do Estado;

V - melhoria da qualidade do ensino;

VI - formação escolar voltada para o trabalho e para a cidadania;

VII - universalização do atendimento escolar;

VIII - erradicação do analfabetismo

;IX - promoção da gestão democrática da educação;

**X - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;**

XI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

XII - valorização dos profissionais da educação (AMAPÁ, 2015) (grifo meu).

As diretrizes III e X, convergem para a superação das desigualdades educacionais, que deverão ser equacionadas pelo implante de políticas direcionadas para o reconhecimento da diversidade e o fim da discriminação existente em suas diferentes formas.

Outro aspecto importante é o Referencial Curricular Amapaense (RCA) que foi elaborado através do regime de colaboração entre o Estado do Amapá e os Municípios, com o objetivo de atender as demandas existentes entre os Municípios, além da iniciativa privada. O

documento é o desdobramento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e exara as competências e saberes pedagógicos esperado pela BNCC (AMAPÁ, 2019)

No Componente Curricular História, há várias competências que deverão ser trabalhadas e desenvolvidas no ensino deste componente na sala de aula.

### **História: Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental**

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus

significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (AMAPÁ, 2019) (grifo meu).

Essas competências contidas no Referencial Curricular Amapaense (RCA) são avanços significativos para que o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira aconteça na escola. Mas só isso não é uma garantia. É preciso que os espaços escolares possam ser compreendidos como espaço de diversidade, da pluralidade cultural. Isso acontecerá através de uma conjugação de forças/luta de apropriação do espaço escolar.

A intenção ao destacar a problemática racial étnica nas experiências instituídas no contexto educativo atende a uma necessidade de extrapolar e articular a discussão que envolve questões de classes a outras questões, marcadamente aquelas referidas à “raça”, por estar intimamente ligada aos problemas que enfrentam a população, mas nem sempre percebida ou valorizada nos debates sobre a relação escola e sociedade. (FOSTER, 2015, p. 167)

Esses espaços instituintes só serão devidamente reconhecidos como lugar de discussão, a partir da compreensão que se tem da escola como um lugar multicultural, pautado na legitimidade de reconhecimento das diferenças. São questões importantes e que precisam ser levadas em consideração. Mostrar para os incrédulos a possibilidade de incluir a questão racial na escola, como elemento constitutivo do trabalho do professor. Isso é um exercício que a escola deve fazer. Não é uma lei que vai tornar a escola mais ou menos democrática ou inclusiva. É a partir do comprometimento e do engajamento dos atores sociais que se poderá viabilizar esse espaço, chamado escola, o mais democrático possível.

Alguns professores que, mesmo se dizendo favoráveis a uma educação que ajude a promover um país mais igual, são contrários a medidas de ação afirmativa para negros, como estabelecimento de cotas para o

acesso à universidade, mesmo que os dados sejam eloquentes ao afirmar que a população negra não tem acesso a universidade (FOSTER, 2015, P. 75).

Essa resistência em reconhecer direitos dos negros através de ações afirmativas, denota parte de uma ação mais politizante. Isso se dá em virtude de um alinhamento de políticas públicas que resgate o direito de negros e índios como detentores de uma dívida social e histórica, que muitos não a reconhecem.

Resistência que também se insere em diversos campos: o religioso, o estético, da linguagem, da dança, da cultura. Em relação ao aspecto religioso, o direito ao culto, aos ritos, também sofria o interdito por parte de uma sociedade eminentemente segregadora e reveladora de intolerância.

Os africanos quando chegaram ao Brasil, passaram a conviver com diversos grupos sociais – portugueses, crioulos, indígenas e africanos originários de diferentes partes da África. Nesse caldeirão social tentaram garantir a sobrevivência, estabelecendo relações com seus companheiros de cor e de origem, construindo espaços para a prática de solidariedade e recriando sua cultura e suas visões de mundo. Dessa maneira, integraram as irmandades católicas, praticaram o islamismo e o candomblé e reuniram-se em batuques e capoeiras (MATTOS, 2012, p. 157)

Mas isso está fortemente marcado por uma herança presente na linguagem, ritos, crenças, entre outros. O País possui uma grande diversidade cultural, e essa diversidade se faz valer através da ocupação dos espaços reificados na tradição religiosa, nos festejos, nas cantorias. Essa materialidade (espaço) é fundamental para se reconstruir a identidade, “por mais que se reconstrua simbolicamente um espaço, sua dimensão mais concreta constitui de alguma forma, um componente estruturador de Identidade” (HASBAERT, 1999, p. 182 *apud* PANTOJA; MAUÉS, 2008, p. 60).



Esse elemento estruturador pode se apresentar de diferentes maneiras: veiculada pelo saber local, ou circunscrito na memória de um coletivo partícipe dessa identidade que se sente representada em uma determinada cultura.

[...] Mas esses elementos ou símbolos culturais são utilizados, na Amazônia, em cada microrregião ou área regional, pelo saber local, de uma forma particular (na maioria das vezes de forma positiva, mas às vezes também com sinal negativo), para uma espécie de afirmação identitária, não somente amazônica, mas também particular de cada localidade, cidade, município ou estado desta vasta região (...) (PANTOJA; MAUÉS, 2008, p. 66).

Esse coletivo é a soma das representações circunscritas no grupo, onde a referência da memória se identifica com retalhos de outras memórias, de outros indivíduos.

Para se chegar ao que chamamos de memória coletiva, é necessário compreender os elementos que dão forma à teia formada pelas memórias individuais que, além da reflexão solitária, possuem uma dimensão comum. Essa ideia da origem comum não está restrita às memórias dos mais velhos; ela é fundamentalmente, compartilhada e reforçada pela memória dos outros (ANJOS; ALMEIDA, 1993, p. 39).

Assim, esses elementos comuns da memória se apropriam de outras narrativas conforme um critério de ajuste muito articulados na construção da memória coletiva. Assim, a memória do grupo existe graças a uma continuidade, ou repetição de alguém que narra, e que tem lugar na consciência viva do grupo em interação com a sociedade (ANJOS; ALMEIDA, 1993). Esse dispositivo, por assim dizer, se articula com o sentido que o coletivo dá para a memória resgatada, que passa a ser reificada por outros processos, como por exemplo, o uso da música, em que diferentes memórias são exaltadas

## Considerações finais

A instituição de legislações específicas é estratégia dos povos afrodescendentes e indígenas para efetivação de direitos e transformação da sociedade em direção a descolonização. A legislação não é finalidade última, porém tem caráter instrumental para defesa da vida, da cultura, da cosmovisão e dos territórios.

A descolonização do ensino de história tem como grandes adversários tecnologias de colonização do pensamento, como o eurocentrismo, a ideologia da democracia racial e ultimamente pode-se dizer o neoliberalismo como discurso e suas tecnologias (meritocracia, empreendedorismo etc). Estas são tecnologias de reprodução da matriz colonial de poder que procuram ocupar todo o espaço escolar e acadêmico, e que disputam, portanto, com o projeto da descolonização.

O projeto da descolonização do ensino de história não é realizado apenas por historiadoras/es e professoras/es, mas também por movimentos sociais antirracistas e anticoloniais, movimentos negros e movimentos indígenas. A lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 são conquista material dos movimentos sociais descolonizadores e anticoloniais do Brasil, somando-se às suas inúmeras estratégias de descolonização da sociedade e de resistência cotidiana à matriz colonial de poder.

## Referências

ANJOS, José Carlos Gomes dos; ALMEIDA, Luciana Schleder Almeida. Modernidade e anti-modernidade na memória coletiva construída nos territórios negros: São Miguel dos Pretos na restinga Seca-RS. *In: Humanas: Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*. Universidade do Rio Grande do Sul. Vol. 16, n.1 (jan/jun). 1993) – Porto Alegre. 1993.

AMAPÁ. **Lei Nº 1.907, de 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2025. Publicada no Diário Oficial do Estado nº 5982, de 24.06.2015. Disponível em: <[http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_lei.php?iddocumento=58743&op](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=58743&op)>. Acesso em: 24/03/2022.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Estado e da Educação. **Referência Curricular Amapaense. Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Disponível em: <<https://seed.portal.ap.gov.br>> Acesso em: 24/03/2022

BRASIL, **Constituição da República Federativa de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15/05/21

\_\_\_\_\_, **Lei Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25/03/2022.

\_\_\_\_\_, **Lei Nº 10.693 de 09 de janeiro de 2003,** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 24/03/2022.

\_\_\_\_\_, **Lei Nº 11.645 de 11 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>, Acesso em 24/03/2020.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Resolução CNE/CPNº 02, aprovada em 22/12/2017. **Base Nacional Comum Curricular,** Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24/03/2022.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FERNANDES, F. **A Integração do negro na sociedade de classes.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FOSTER, Eugênia da Luz Silva. **Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola.** Editoria Appris, Curitiba. 2015.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.693/03. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. – Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

GONZÁLEZ, Pablo Casanova. Colonialismo interno (uma redefinição). In: BORON, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Org.) A teoria Marxista hoje. Problemas e perspectivas. 2007. p. 431-458. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf>.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 janeiro/Abril 2016, p.25-49.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; STRÖHER, Marga Janete. A invisibilidade da cultura negra nos currículos escolares. In: **Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores** (Orgs). São Paulo: Paulinas, 2009.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2ª ed. 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

MIGNOLO, Walter. Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

MISSIATO, Leandro. Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento. Revista Memória em Rede, Pelotas, v.13, n.24, 2021, 252-273.

PANTOJA, Vanda; MAUÉS, Raymundo Heraldo. **O Círio de Nazaré na Constituição e Expressão de uma Identidade Regional Amazônica**. Trabalho apresentado na Mesa-Redonda “Religião e Manifestações Hierofânicas”. V Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional sobre espaços e Cultura. UERJ, RJ, N. 24, julho/dezembro 2008.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos; VALLE Hardalla Santos do (Orgs.). **Ensino de história e formação de professores: discussões temáticas** – Rio Grande: Editora da FURG, 2014. 246 p. – (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD; v. 20)

SÃO PAULO. Universidade Estadual de São Paulo. **Cadernos de Formação: Formação dos Professores. Bloco 02. Didática dos Conteúdos**. São Paulo. Cultura Acadêmica. 2012. Vol. 08. 216.



# **DAS PÁGINAS DOS JORNAIS AOS QUILOMBOS: NARRATIVAS HISTÓRICAS EM SALA DE AULA COM O USO DE FONTES SOBRE A ESCRAVIDÃO**

*Daniel Alexandre Carlos*

## **Introdução**

Ao fazer uma retrospectiva do momento em que iniciei o curso de mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PPGEH), me recordo que o mestrado oferecia respectivamente três possibilidades de linhas de pesquisas: Saberes históricos no Espaço Escolar; Linguagem e Narrativas Históricas: Produção e Difusão; Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. Ao analisar atentamente cada uma, percebi que a linha de pesquisa Linguagem e Narrativas Históricas: Produção e Difusão estabelecia uma sintonia perfeita com a tese que pretendia defender no mestrado e com a metodologia de trabalho que me sinto motivado a desenvolver em sala de aula, como professor de História da Educação Básica, que leciona para jovens e adultos do Ensino Médio Noturno.

A motivação inicial para escolha desta linha de pesquisa se intensificou durante uma aula da disciplina Aprendizagens em História e Formação Histórica, ministrada pelos professores Flávio dos Santos Gomes e Iamara Viana no curso de Mestrado de Ensino de História

do Programa de Pós-graduação em Ensino de História / UFRJ. Para aula em questão, os professores Flávio e Iamara disponibilizaram um importante acervo de fontes históricas compostas por aproximadamente quarenta anúncios de fuga de escravizados publicados no *Jornal da Corte do Rio de Janeiro* (1821-1822) e no *Jornal de Campos dos Goitacazes* (1840-1841).

Ao decorrer da aula em questão, enquanto debatíamos as particularidades históricas intrínsecas as características das fontes apresentadas, os professores Flávio e Iamara relataram que elas se encontravam disponíveis para quem quisesse usá-las em sala de aula com seus alunos da Educação Básica. Diante desta sinalização positiva vi ali uma grande oportunidade para estabelecer uma narrativa histórica em sala de aula sobre a temática escravidão, tendo como intencionalidade incentivar os meus alunos, formados por Jovens e Adultos do Ensino Médio Noturno, do Colégio Estadual Rotary, localizado no bairro da Freguesia, Ilha do Governador, Rio de Janeiro, a analisarem fontes históricas compostas por anúncios de fuga de escravizados publicados em jornais de meado do século XIX na Província do Rio de Janeiro.

Sendo assim, ao propor uma atividade, em sala de aula, a partir do uso de fontes históricas compostas por anúncios de fuga de escravizados, tive, a priori, como intencionalidade promover entre os alunos a compreensão de como é realizada, pelos historiadores, as etapas de trabalho que resultam na elaboração de uma narrativa histórica.

O fato das fontes, em questão, serem anúncios de fuga de escravizados, proporcionou também condições favoráveis para a promoção de uma outra intencionalidade que era estabelecer um momento de reflexão e debate com os alunos sobre as possíveis permanências e discontinuidades de uma mentalidade escravocrata implícita na sociedade brasileira mesmo após a abolição da escravidão no Brasil.

Refletindo sobre a minha trajetória profissional de 18 anos como professor da Educação Básica, lecionando a disciplina História para alunos dos segmentos Ensino Fundamental Anos finais e Ensino

Médio, percebo que obtive os maiores feedback positivos dos meus alunos quando:

- estabeleci, com colegas de áreas afins e de outras áreas do conhecimento, ações pedagógicas com temáticas interdisciplinares.
- associei a temática desenvolvida na sala de aula com os campos de interesses e a consciência histórica dos meus alunos.
- planejei aulas que garantissem oportunidade para que os alunos participassem do processo de construção do conhecimento vivenciando, na prática, o ofício do historiador.

Entendo também que nós, professores de história, devemos criar condições em sala de aula que favoreça, entre os alunos, a compreensão que as narrativas históricas, elaboradas em sala de aula, não é fruto da mera imaginação empírica do professor, mas o resultado de um trabalho contínuo de uma geração de historiadores, que ao longo do tempo vem procurando elucidar suas hipóteses sobre diversos ângulos de observação visando sempre encontrar respostas diante de possíveis evidências confirmadas ou refutadas pelas pesquisas realizadas a luz de fontes históricas disponíveis e analisadas até então.

### **Primeira parte - Debate historiográfico sobre a elaboração de uma narrativa histórica pautada no uso de fontes históricas em salas de aula da Educação Básica**

Quando Alberti (2019, p.108) menciona que quanto mais os alunos e as alunas tiverem oportunidade de trabalhar com fontes, mais poderão progredir na aquisição de saberes e prática vinculados à análise e à interpretação de dados a partir da formulação de problemas, ela alerta, de certa maneira, a importância de os professores alocarem seus alunos na categoria de protagonista do próprio aprendizado. Sendo provedores de condições favoráveis para aquisição de conhecimento,



através de uma proposta de aula investigativa que propícia um aprendizado significativo a partir de ações práticas com a intencionalidade de estimular naturalmente o processo de formulação de hipóteses acerca da temática que está sendo analisada.

O trabalho com fonte em sala de aula, ainda segundo Alberti (2019), favorece também a compreensão das possíveis intencionalidade que as fontes podem documentar ou os fatos que a fonte, a priori, não pretendia documentar. Neste sentido, ao trabalharmos com as fontes em sala de aula proporcionamos aos alunos a possibilidade de compreenderem que não existem verdades absolutas, que dependendo das circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais em que o documento foi produzido, assim como do contexto temporal que ele foi elaborado, a conclusão a ser definida pode variar de maneira considerável. No entanto, ressalto que, segundo Mullet e Seffner (2008, p.126):

A produtividade do uso das fontes está na possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico. Nosso objetivo, ao ensinar história às novas gerações utilizando fontes, não consiste em ensinar a ler documentos, separá-los por séries, descrever suas regularidades, não se trata de tornar ou querer tornar o estudante um micro-historiador(...). Ensinamos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. Ensinar utilizando fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção.

Em concordância com as reflexões de Mullet e Seffner, enquanto planejava a elaboração de uma aula prática com fontes históricas compostas por anúncios de fuga de escravizados publicados em jornais do século XIX, não tinha como intencionalidade criar uma geração de historiadores. O objetivo era proporcionar aos alunos a compreensão de como surgem as narrativas históricas, para que eles

pudessem entender que o conhecimento histórico não é fruto da mera imaginação do historiador, que ele resulta de um longo processo de estudos sobre as evidências até a chegada de alguns consensos, que a posteriori, podem inclusive ser revistos de acordo com acesso a novas fontes e/ou novos parâmetros de investigação.

Como professores da educação básica, entendo que devemos também tomar bastante cuidado com as armadilhas que surgem em sala de aula quando somos indagados pelos alunos a responder perguntas como a seguir: professor como você sabe que tal fato ocorreu se não estava lá? Segundo Mullet e Seffner (2008, p.125):

A incômoda e infantil pergunta que ronda a sala de aula e que expõe um critério de verdade corrente na memória coletiva não pode ser respondida simplesmente com o documento. A fonte histórica não pode se prestar a servir fins tão pouco solenes. Sobretudo, o uso das fontes na aula de História não pode produzir com efeito a reafirmação do critério de verdade como coincidência entre o relato e a realidade; caso contrário, o objetivo de um ensino de História que se coloca na contramão da memória coletiva não se realiza na escola.

Para evitar que o aluno compreenda o uso de fontes históricas em sala de aula com o objetivo único e exclusivo de sustentar e legitimar a narrativa do professor, recorro novamente a Mullet e Seffner (2008, p.125) quando afirmam que:

A resposta apressada para resolver o problema colocado pelo estudante leva, na contramão da historiografia e da epistemologia da História, a preencher o espaço da sala de aula com fontes, sobretudo com documentos que narram exatamente o mesmo objeto de que fala o professor (sejam leis, tratados, crônicas, imagens, mapas etc.). Este afirma, sem a intenção de afirmar, “vejam, eu não estava lá, mas sei o que aconteceu por que posso provar o que digo com os documentos que utilizo”. Mostrar as fontes e inclusive, por vezes, trabalhar com elas na sala de aula, torna-se um meio de dar sustentabilidade ao discurso do professor, no

sentido apenas de dar concretude e realidade àquilo sobre o que ele fala. Inserir o documento na sala de aula pode se tornar um modo de submeter a epistemologia da história à didática, na medida em que o documento passa a ser o objeto concreto que vai dar veracidade ao relato histórico. A submissão da epistemologia da história à didática é decorrência da noção essencialista de que as crianças e os adolescentes, em qualquer situação, precisam ter o concreto diante de si para aprender um conceito.

Outros grandes desafios para tornar rotineira a prática de trabalho com fontes em sala de aula tem sido o fato dos professores, de maneira geral, terem que dar conta de uma extensa carga curricular de conteúdos e também os entraves pedagógicos/econômicos impostos pela dinâmica escolar, em alguns casos insanas, de obtenção a qualquer custo de resultados no vestibular e/ou provas externas formuladas pelas esferas governamentais para realização de suposta verificação de aprendizado dos alunos e/ou garantir a partir de “bons indicadores de resultados” o acesso a recursos financeiros de fomento a educação ofertados por organizações internacionais.

Mesmo diante deste contexto um tanto desanimador, devemos seguir com o nosso propósito de desmitificar o ensino de História a partir da busca constante por novas possibilidades de abordagem dos assuntos históricos que considere também novos ângulos de observação sobre o mesmo objeto histórico. Segundo Cerri, (2017, p.12), refletindo sobre o processo transitório da Didática da História, é possível estabelecer duas constatações importante:

O objetivo principal (...) é traçar a ponte entre (...) dois pontos: uma visão datada de Didática de História e a Didática da História como uma disciplina no âmbito da produção de conhecimento histórico, destinada a investigar os processos formativos que envolvem a nossa disciplina. Estamos em plena transição entre um paradigma da Didática da História entendida como disciplina voltada à especificidade do ensinar História na escola, uma disciplina do “como”, para um novo paradigma da

Didática da História, em que se agregam muitas perguntas ao “como”: “por quê”, “para quem”, “para quê”, “desde quando”, “a partir de quê.

Refletindo sobre este processo transitório da didática percebo, enquanto pesquisador dedicado a compreender as múltiplas possibilidades no Ensino de História na Educação Básica, que as perguntas propostas pelo advento do novo paradigma podem conduzir a Didática do Ensino da disciplina História a um outro patamar de compreensão, passando a ser pensada como um instrumento que potencializa a capacidade reflexiva e questionadora dos alunos, para que eles sejam ao longo das aulas de história estimulados a terem sua visão crítica sobre o mundo que vivem e sejam capazes de oferecer alternativas as questões que percebam que precisam de ajustes.

Através deste novo ângulo paradigmático as nossas ações didáticas em sala de aula precisam necessariamente estar alinhadas a um planejamento pedagógico que procure compreender o que motiva os alunos principalmente do ensino noturno a permanecerem presentes na escola participando das aulas, mesmo após uma extensa jornada diária de trabalho. Precisamos delinear um planejamento que considere a importância de se manter uma escuta ativa diante da consciência histórica dos alunos, uma escuta atenta aos campos das memórias coletivas e as vivências dos alunos sobre os objetos de estudos que pensamos em propor, enquanto docente, nas aulas de História. Enfim um planejamento que também dialogue com as áreas de interesses dos alunos de acordo com temáticas históricas específicas e não simplesmente um planejamento pedagógico registro aos nossos interesses enquanto docente ou alinhado somente aos manuais curriculares pré-determinados.

A luz dos escritos de Rüsen (2001, p.57 apud Cerri, 2017, p.20), um planejamento que considera a consciência histórica como (...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

É fundamental também que estejamos receptivos a um número abrangente de potencialidades presentes nas memórias e vivências dos nossos alunos, sua consciência histórica sobre as temáticas que propomos em sala de aula, no caso em questão, o tema escravidão no Brasil. Considerando as histórias que ouviram falar nas diversas formas de representatividade, no cinema, na música, nas conversas em ambiente doméstico, em aulas de histórica de anos letivos anteriores, nas mídias sociais, em livros e nas memórias coletivas passadas ao longo de gerações.

Para tanto, atribuo relevância as reflexões de Maria Lima (2019, p. 232) sobre a importância da consciência histórica quando ela sinaliza que:

A perspectiva abre horizonte de análise para o ensino de História, (...), na medida em que o estudante não é tomado a priori como um ser sem consciência, mas como alguém que tem uma maneira própria, socialmente construída, de enxergar a relação entre o presente, o passado e o futuro. O ensino de História passa, então, a ter como principal tarefa criar possibilidades de desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

Em consonância com o pensar de Maria Lima (2019, p.232) busquei envolver os meus alunos do ensino médio noturno em um trabalho introspectivo de busca por significados que associem eventos vivenciados e/ou absorvidos pela memória coletiva sobre a temática escravidão no Brasil. Seguindo esta linha de raciocínio, procurei analisar a existência ou não de pontos de convergências entre a temática escravidão no Brasil, presente no currículo escolar e/ou narradas nos materiais didáticos, e a consciência histórica dos alunos sobre a temática em questão. A conclusão preliminar que cheguei é que mesmo com mais de trezentos anos de escravidão no Brasil a presença desta temática ainda é muito reduzida nos currículos escolares / materiais didáticos e que a consciência histórica dos alunos sobre o tema

precisa, de uma maneira geral, ser mais explorada. Constatamos também o predomínio de uma história eurocêntrica, cronológica, linear pautada em uma história tradicional. Quanto a consciência histórica dos alunos sobre a temática escravidão percebo ainda que na visão deles a discriminação racial presente até os dias atuais tem sim relação direta com um passado escravocrata que infelizmente persiste na mentalidade de boa parte da sociedade brasileira, pensamento este manifestado através de uso de palavras ofensivas e no olhar de desconfiança quando buscam uma colocação no mercado de trabalho ou quando transitam pela cidade.

Atento as alterações feitas no Artigo 26 – da LDB, a partir da aprovação da lei Federal 10.639, que determinou a inclusão obrigatória, no currículo da rede de ensino, do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira”, ratificado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico -Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 2004, entendo que ao abordar, durante as aulas história, a temática escravidão no Brasil, transformamos o espaço das aulas em um local propício para uma reflexão profunda sobre um assunto tão relevante para formação de um cidadão brasileiro consciente da existência em nosso país de uma herança escravocrata e sabedor que este cenário tende a reduzir a partir do aumento da escolaridade da população negra e conseqüentemente com a ampliação de sua capacidade de exigir o respeito ao que foi determinado no texto constitucional.

De acordo com as disposições gerais da LDB, estabelecidas no artigo 79-B que incluiu, no calendário escolar, a data cívica “dia 20 de novembro” como o “Dia da Consciência Negra”, a ação pedagógica sobre a temática escravidão que será apresentada neste texto, faz parte de uma das etapas de um projeto pedagógico que será desenvolvido ao longo deste ano letivo de 2022 tendo como culminância um debate, que será realizado na escola onde leciono a disciplina história, sobre aspectos abordados em alguns episódios do Podcast Vidas

Negras<sup>1</sup> que abordam questões reflexivas e contribuições de personalidades negras para o desenvolvimento de vários aspectos da cultura brasileira. Esta culminância está agendada para ocorrer na semana letiva do dia 20 de novembro em alusão ao Dia da Consciência Negra.

Mesmo ciente da difícil constatação de Cerri (2007, p. 14) de que existe um “código genético” na nossa sociedade que, de maneira subliminar, tem sua origem em permanências escravocratas e aristocráticas e que as mesmas vem gerando no Brasil a chamada “Inércia de Repouso”, entendo que continua cabendo a nós, pesquisadores do Ensino de História e professores da educação básica, a função de propor pesquisas e narrativas históricas em sala de aula que busquem despertar e incentivar nos estudantes a importância de se propagar as chamadas identidades mobilizadoras, pois a partir delas seremos capazes, segundo Cerri, a desconstruir progressivamente visões de mundo alinhadas com uma identidade assimiladora, unificadora e colaboracionista.

Por entender que é fundamental a compreensão da natureza do processo de aprendizado, destaco na problematização deste capítulo a importância, na prática docente, da busca constante por uma narrativa histórica em sala de aula que privilegie o uso de uma metodologia investigativa através da análise sobre as evidências a partir do estímulo a ações práticas de estudo com fontes históricas, tendo como intencionalidade facilitar, entre os alunos, o processo de aquisição de conhecimento.

## **Segunda parte - Descrição da ação desenvolvida em sala de aula sobre aspectos referentes a escravidão no Brasil**

Nesta parte do texto a ênfase será dada a ação pedagógica que desenvolvi com os meus alunos do ensino médio noturno no mês de maio deste ano letivo de 2022, em alusão as reflexões sobre a

---

1. Vidas Negras é um podcast original do Spotify, lançado em outubro de 2020, onde o jornalista Tiago Rogero analisa e entrelaça a trajetória e a obra de personalidades negras na história do Brasil.

abolição da escravidão em 13 de maio de 1888. Alinhado à lei Federal 10.639 e aos debates promovidos nas aulas do mestrado do PPGEH/UFRJ, desenvolvi em sala de aula a primeira etapa de um conjunto de ações pedagógicas que pretendo desenvolver sobre o tema escravidão. Partindo de uma proposta de aula prática com o uso de métodos investigativos, organizei os alunos em duplas e disponibilizei fontes históricas compostas por três anúncios distintos de fugas de escravizados publicados entre os anos de 1821 e 1840, nos Jornais da Corte do Rio de Janeiro e no Jornal de Goytacazes<sup>2</sup>. No total foram disponibilizados uma média de quarenta e três anúncios de fugas de escravizados de diversas idades e por circunstâncias variadas.

Os alunos também receberam questões problematizadoras sobre a temática escravidão para estimular formulação de dúvidas e curiosidades sobre o assunto proposto. Após um tempo para reflexão, promovi um debate a luz da consciência histórica dos alunos sobre o tema. Ressalto que no início da atividade, fiz somente uma breve apresentação do tema para não condicionar o olhar dos alunos diante do material que pretendia disponibilizar para posterior análise.

O objetivo geral da ação pedagógica era propor a compreensão de que as narrativas históricas surgem da análise sobre as evidências e que a discriminação racial resulta também da permanência, na sociedade brasileira, de resquícios de uma mentalidade escravocrata e aristocrática. Dentre os quarenta e três anúncios de fuga de escravizados que disponibilizei para a análise dos alunos destaco, neste capítulo a título de observação, somente alguns usados na proposta de aula sobre escravidão:

---

2. Jornal publicado no século XIX na região atual de Campos dos Goytacazes. Município do interior do Estado do Rio de Janeiro, região sudeste do país. Está localizado na região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.



### Jornais da Corte do Rio de Janeiro<sup>3</sup> / Diário do Rio

Quinta-feira, 7 de junho, e 157 do anno 1821

Perdas

Ao Sargento Mór Antonio Nunes de Aguiar lhe falta há 16 annos hum mulato de nome Ciprianno ouvives, baixo, magro, olhos pequenos, cara comprida, cabelo correqdio, os dedos dos pez abertos; que consta andar para Minas, e Juary com negocio de gado quem delle der noticia certa terá 50\$000 reis de luvas: Falta ao mesmo há 6 annos, hum negro de nome Francisco de boa estatura Nação Angolla, mas parece crioulo, bem feito, dentes podres, muito cabeludo pelo peito e todo o corpo, que foi escravo da Provincia de Santo Antonio, onde era alfaiate, e aprendeo depois o officio de carpinteiro, quem delle souber se dá de luvas 20\$000 reis.

Quarta feira, 13 de junho, e 164 do anno 1821

Perdas

Fugio hum moleque por nome Gonçallo de nação Moçambique, de idade de 12 para tres annos, cara comprida e bexigoza, olhos grandes e vermelhos, dentes claros, e humas queimaduras nas palmas das mão, muito vivo: figio a 12 de Março deste presente, com humas calças de riscado azul e vestia de pelle o diabo: Quem delle sober dirija-se ao largo de Santa Ritta, N°11 em caza do Doutor Jacinto José da Silva Quintão. que lá lhe dará as alviças.

Domingo, 17 de junho, e 168 do anno 1821

Perdas

Fugirao ao Dr Manoel Bernanrdes Pereira da Veiga, assistente na rua do Ouvidor do Rio de Janeiro dois Escravos Minas, ambos de Companhia no Domingo do Espirito Santo 10 de Junho. Hum se chama José,

3. Os arquivos originaes do Jornal Diário do Rio, Jornal da Corte do Rio de Janeiro e do Jornal Monitor Campista de Campos dos Goitacazes, encontra-se disponível para consulta nos arquivos de periódicos da Biblioteca Nacional, localizada no município do Rio de Janeiro.

hé Cozinheiro, e bom Cozinheiro, terá de idade quarenta annos, hé alto, beiços grossos, e tem na cabeça huma cicatriz de huma bordoadada antiga: e he negro Corassudo, Outro se chama Luiz, tão bem Mina, bastante baixo, e magro, fraca figura, com a cara quazi sempre em ar de desconfiado; Official de gura, com a cara quazi - sempre em ar de desconfiado; Official de Çapateiro, com as mãos cheias de bastantes calos, proprios dos Officiaes de tal Officio: bons dentes claros, e beiços groços; he humilde, e já muito quebrado de forças. Dezeja-se sejam agarrados, e se não repare em despeza: levarão roupa bastante groça, e fina, e athé hum ponxe azul; ambos são muito conhecidos como meos Escravos = o José Cozinheiro o he há 20 annos e o comprei no Sabara ao Dr Patricio: O Çapateiro Luiz o comprei há 12 nesta Cidade a Antonio Joaquim Maia.

Segunda feira, 25 de junho, e 176 do anno 1821

#### Perdas

Desapareceo huma escrava do nome Marianna, de nação Cabinda, alta, cara redonda, beiços grossos, e dois dentes na frente da boca abertos; e no braço esquerdo huma queimadura no cotovelo; e no peito outro sinal bem redondo que parece ser de goma: quem della tiver noticia dirija-se á caza N° 80 rua do Sabão, a qual desapareceo há tres annos, e dando noticias certas receberá boas alviças.

Desde o dia 2 de Abril, fugio him moleque de idade de 15 ou 16 annos, por nome Sabino, o qual se trata por forro, e por Official de Alfaiate, sendo cativo, com os signaes seguintes: principiando-lhe a nacer o biço, alto, magro, muito preto, bonito, olhos grandes e vermelhos dentro, testa larga e redonda, e hum signal da sua terra na testa, pegado ao cabelo, bem como huma lancetada, a cara larga em cima, e para baixo muito afinada, nariz acachapado, boca bonita, dentes grandes, labios proporcionados, orelhas pequenas, e a esquerda furada; pescoço fino, e bem feito, braços compridos, e mãos grandes e escarnadas, dedos finos e compridos, pernas compridas, canella fina, pés compridos e escarnados, e o dedo pegado ao grande crescido de mais: quem tiver noticia delle poderá pegallo e trazello a sua Sra. Por nome D. Maria Angelica, viuva, que veio da Bahia,

moradora na rua do Cano, na entrada do Rocio, á parti direita a caza pegada ao primeiro lampião, que pagará bem pago a quem o trazer.

### **JORNAL DE CAMPOS DOS GOITACAZES / 1840 / Monitor Campista**

No dia 10 do corrente mez de março fugirão do cachueiro do muriahe 1 negro de nome Joze nação Cabinda, idade mais de 40 annos, baixo e magro, barba serrada, que foi do falecido capitão Paulo, e depois do finado João Leite; uma preta da mesma nação de nome Dionizia, gorda, estatura ordinária, idade de maior de 20 annos<sup>4</sup> quem os entregar na rua beira Rio n. 333, ou recolher à Cadêa será gratificado.

A Joze Martins Pinheiro fugirão no dia 20 de março do corrente anno da sua fazenda no Muriahé 4 escravos ladinos com os seguintes signaes – Simão de mais de 50 annos, cara feia e descarnada, estatura regular, pernas um pouco arcadas, e uma dellas mais grossa; Tobias 25 annos, alto e boa figura, cara Liza, e com uma pequena cicatriz na face, os dentes da frente bem abertos, pés um pouco grossos,, tendo os dedos juntos ao grande mais crescidos que o ordinário; Cassimiro de 25 annos, estatura regular, corpo reforçado, olhos e beiços grandes, pernas e pés grossos, tem pelo corpo signaes altos; e Americo, oleiro de 30 annos, estatura regular, bons dentes, beiços cheios e humidos nos cantos da boca, pés grossos e gretados; quem os apprehender e entregar ao annunciante, receberá cem mil rs. de gratificação ou vinte e cinco mil rs. por cada um; também se gratificará a notícia do lugar em que existem, verificando-se ser verdadeira; assim como se protesta contra qualquer pessoa que os tenha acoutados.

No dia 3 do corrente mez de abril fugio a Manoel Gomes Pereira da Silva um escravo de nome Manoel Joze, com os signaes seguintes: baixo, bastante reforçado de corpo, bem feito de pernas, cara comprida e com bastantes espinhas pelo rosto, tem de novo alguns signaes de xicote, levou vestido camiza e serola de algodão, fala bem o portuguez, e em

4. Algumas palavras usadas nestes anúncios como: annos, falla, signaes, officios, entre outras, estão registradas com a grafia original da língua portuguesa usada em regiões brasileiras no século XIX.

tempo que o dito escravo pertenceo a outro senhor, algumas vezes que fugira foi achado no sertão do Nogueira por isso o annunciante desconfia que elle se dirija para aquelle lugar; a pessoa que o prender, e levar em caza do Snr. Capitão Manoel Joaquim da Fonseca Figueredo (no canto do Carmo) ou mete-lo na cadeira será bem recompensado.

Fugio no dia 25 de abril próximo passado a Joze de Almeida Areias no sertão do Nogueira um escravo de nome Joaquim, nação Rebolo, idade de 28 annos pouco mais ou menos, estatura regular, côr fula, rosto meio comprido, olhos um pouco puchados para fora, falla bastante descansada, e está surrado de pouco tempo, levou calsa e camiza de algodão de Minas, chapeo de palha pintado de preto bastante uzado, no dia em que fugio andou nesta cidade; quem o aprehender e troucer a rua de Traz do Rosario n.12 ou ao sertão do Nogueira sitio da Estiva, receberá de gratificação 20\$000 rs. e protesta-se contra quem o tiver acoitado.

Fugio a Custodio Joze Nunes de Faria no dia 16 de setembro de 1839, um escravo de nome Joaquim Francisco, de nação Benguella, de idade pouco mais ou menos, 38 a 40 annos, alto bastante, rosto comprido, olhos grandes, bastante barba, e usa de suissas grandes, falla alguma couza gago, e tem no lombo esquerdo um signal de cicatriz fundo, tem o officio de oleiro, levando em sua companhia sua mulher de nome Maria da mesma nação, estatura baixa, delgada de corpo, rosto redondo, olhos pequenos, os pés tortos para dentro, com panos brancos no rosto, ambos vestidos d'algodão; protesta-se contra qualquer pessoa que os tenham acoitado, ou os tenham em seu serviço, de qualquer forma que seja; quem os levar a seu senhor em sua fazenda de Sta. Rita, beira rio Parahyba acima, da parte do sul, receberá de gratificação, por ambos, cinquenta mil reis.

Alerto que devido o surgimento de dificuldades logísticas não foi possível levar os alunos à Biblioteca Nacional, localizada no Rio de Janeiro para analisar na íntegra os arquivos originais dos jornais mencionados neste texto. Sendo assim, optei então por distribuir para cada dupla três anúncios de fuga diferentes que transcrevi das fontes digitais disponibilizadas pelos professores Flávio e Iamara nas nossas aulas do mestrado do PPGEH. Inclui no material que entreguei aos

alunos as respectivas questões problematizadoras para aguçar a reflexão e estimular o tão esperado debate: Após analisar os anúncios de fuga de escravizados ocorridas na província do Rio de Janeiro, mencione que fatos ou termos (palavras) lhe chamaram a atenção? A maneira como os escravizados eram descritos fisicamente nos anúncios de fuga permanece de alguma forma na sociedade brasileira mesmo após a abolição da escravidão? Justifique sua resposta. Na sua visão por que os escravizados fugiam? Que problemas os escravizados poderiam enfrentar após a fuga? De que forma a criação e manutenção dos quilombos era importante para os escravizados fugitivos?

Cabe ressaltar que mesmo aparentando serem questionamentos simples, o objetivo deles era criar condições apropriadas para o debate sobre a temática escravidão. Enquanto dos alunos em dupla analisavam os anúncios de fugas de escravizados e respondiam as questões problematizadoras sugeridas, procurei me colocar à disposição dos alunos circulando pela sala de aula e esclarecendo as dúvidas que iam naturalmente surgindo.

Analisando o quantitativo das respostas apresentadas pelos alunos nos questionários reflexivos referente aos questionamentos propostos sobre a temática escravidão, chegamos respectivamente às seguintes conclusões em dados percentuais reunidas nos cinco gráficos<sup>5</sup> à seguir:

---

5. Os Gráficos 1 ao 5 resultaram da pesquisa realizada entre os dias 24/05/22 e 31/05/22 com alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Noturno do Colégio Estadual Rotary, no município do Rio de Janeiro.

Gráfico 1 – Análise, na visão dos alunos, o que chamou mais a atenção nos anúncios de fuga de escravizados

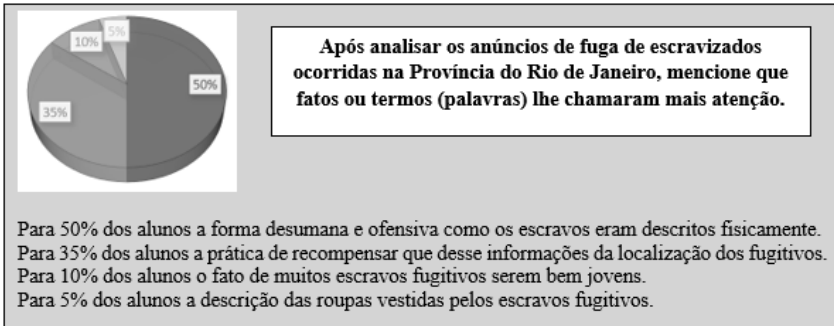


Gráfico 2 – Analisando, na visão dos alunos, se a forma como os escravizados eram descritos nos anúncios de fuga permanece na sociedade brasileira após a abolição da escravidão

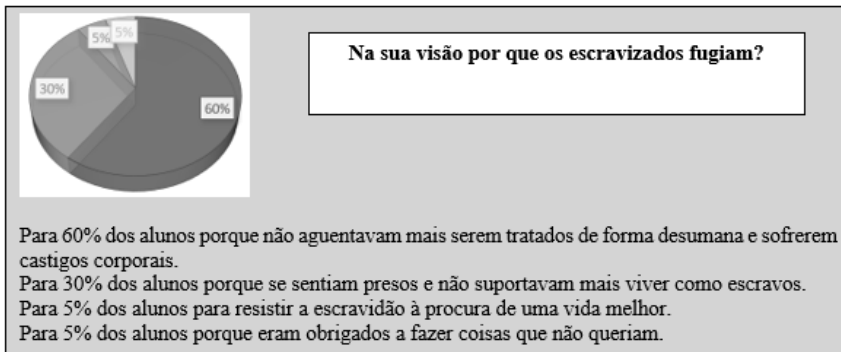


Gráfico 3 – Analisando a percepção dos alunos quanto as razões para fuga dos escravizados

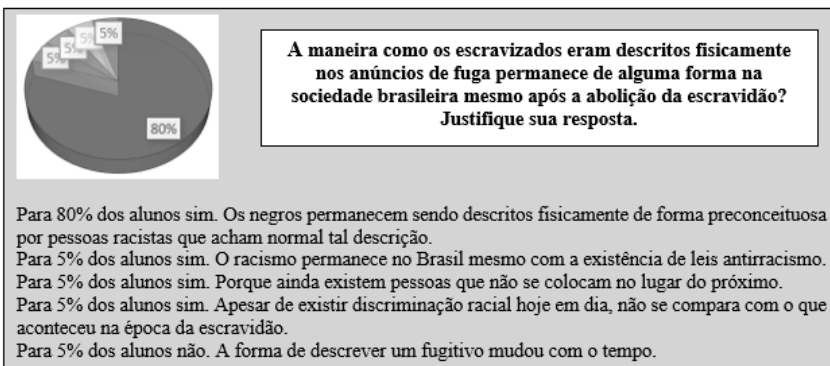


Gráfico 4 – Analisando, na visão dos alunos, os problemas que os escravizados poderiam enfrentar após a fuga

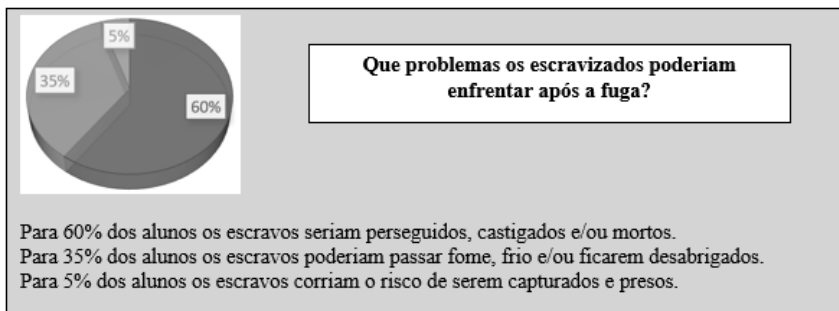
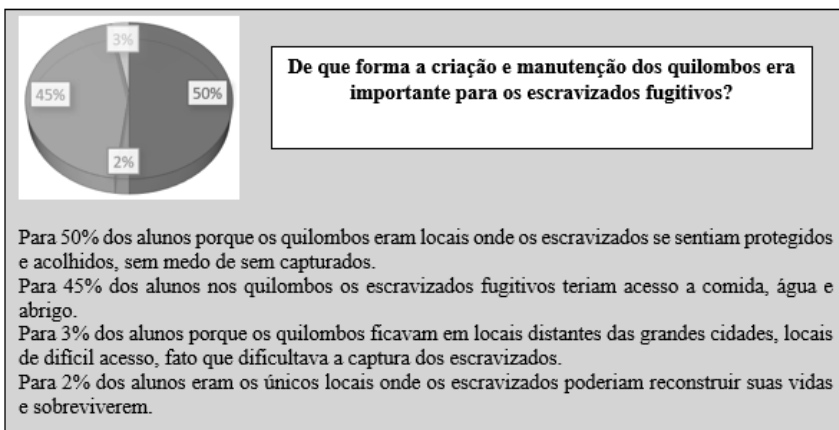


Gráfico 5 – Analisando, na visão dos alunos, a importância da criação e manutenção dos quilombos



Os gráficos foram elaborados a partir do percentual das respostas apresentadas pelos alunos do ensino médio nortuno que participaram das aulas propostas frente as questões problematizadoras sobre a temática escravidão. De antemão cabe enaltecer o engajamento dos alunos à proposta de estudo e o senso de responsabilidade que tiveram ao responderem cada item solicitado.

Como já haviam mencionado anteriormente, ressalto que no momento da entrega dos anúncios de fugas de escravizados e das questões problematizadoras evitei ao máximo tecer considerações preliminares sobre o tema. Reitero que o objetivo era também tentar

identificar quais conhecimentos prévios os alunos tinham sobre escravidão no Brasil e de que forma o acesso as fontes históricas disponibilizadas pode ter impactado o olhar dos alunos sobre o tema em questão. Enquanto docente, foi muito gratificante perceber o empenho dos alunos nas atividades propostas e a abrangência das respostas dadas por ele sobre o assunto abordado.

No momento do debate, procurei manter uma escuta ativa as interlocuções dos alunos sem me furtar a fazer as ponderações quando percebi que a mesma se fazia necessária. Procurei também me manter atento para evitar a propagação de alguns anacronismos históricos. Sendo assim, ao iniciar a análise dos anúncios de fuga chegamos juntos a primeira constatação, os escravizados descritos nas publicações dos jornais que analisamos eram oriundos de diversas nações africanas, sendo elas: Nação Lebobo; Nação da Ilha de São Thomé; Nação Quilimane; Nação Rebôla; Nação Mocambique Mojáu; Nação Muiange; Nação Benguella; Nação Mojolo; Nação Camundá; Nação Mina; Nação Angola; Nação Cabinda; Nação Mohange; Nação Caçange; Nação Gangéla / Ganguélla / Ganguela.

Diante desta constatação que tivemos na análise dos anúncios de fuga e no debate da existência de pessoas de várias nacionalidades africanas sendo escravizadas no Brasil, foi possível estabelecer um rompimento com uma visão reducionista e de certa maneira preconceituosa oriunda de um senso comum que insiste identificar os povos africanos como originários de uma única nação africana. Esta constatação ajudou ainda a facilitar a compreensão, entre os alunos, quanto as múltiplas possibilidades de influências culturais que os povos africanos, de nações diversificadas, trouxeram para formação da cultura Afro-brasileira.

Constatamos ainda que era uma prática da época entre os traficantes de escravos marcarem os africanos escravizados com “signaes”, sinais ou cicatrizes no corpo. Pelo que constatamos nos anúncios de fuga, esta prática foi mantida no Brasil pelos proprietários dos escravizados. Neste ponto do debate, alguns alunos perceberam o processo



de desumanização que os escravizados eram submetidos ao serem identificados com marcas do proprietário pelo corpo como atualmente os pecuaristas marcam os seus rebanhos.

Verificamos também a partir da análise dos anúncios dos jornais da Corte do Rio de Janeiro, a sinalização de que alguns escravos exerciam “offícios” como de carpinteiro, gura, alfaiate, cozinheiro, barbeiro, pedreiro, entre outros. Nos anúncios do Monitor Campista, de Jornal de Campos dos Goitacazes, também foi possível verificar que alguns escravos exerciam o ofício de oleiro. Presumisse que tal informação era repassada nos anúncios para facilitar a captura, caso o escravizado fosse a procura de trabalho oferecendo suas habilidades. Esta informação também nos ajudou a refletir sobre a possibilidade do uso destes ofícios e habilidades na criação e fortalecimento dos quilombos, percebido pelos escravizados em fuga, como locais de resistência a escravidão.

Com o caminhar da análise coletiva dos anúncios de fuga averiguamos no quesito descrição física que os escravizados eram descritos fisicamente através das respectivas categorias: **Estatura** - alto(a), baixo(a), ordinária, regular; **Barba** - pouca barba ou barba grande, sem barba; **Peso** - magro(a) ou gordo(a); **Olhos** - pequenos, grandes, vermelhos, bonitos olhos; **Rosto ou cara** - comprida, redonda, bastante espinha no rosto; **Cabelo** - corredio, crespo, muito cabeludo, cabelo meio ruivo; **Dentes** - podres, falta dentes, dentes claros, bons dentes, dente aguçado; **Orelhas** - pequenas, grandes; **Boca ou “beijos”** - grossos, beijos finos, boca bonita; **Nariz** - regular, chato; **Pernas** - grossas, finas, meio zambo das pernas, bem-feito de pernas, perna um pouco arcada; **Pés** - grandes, muito abertos, pés virados para fora, pés grossos e gretados; **Queixo** - comprido; **Cor** - preta, muito preta, parda; **Fala** - grossa, fala meio fina; **Marcas** - pretas de bexigas, marca da terra do escravo, marca do proprietário, sinais de chicote; **“Critério de Beleza”** - Feio, bem-feito, bonito, bem formado, bem-feito de corpo, bem retino.

Ante as formas como eram feitas as descrições físicas dos escravizados demos continuidade ao debate procurando refletir sobre as permanências e discontinuidades destas descrições mesmo após a abolição da escravidão. Na visão dos alunos, boa parte da forma pelo qual os escravizados eram descritos nos anúncios de fuga do século XIX insiste em perdurar atualmente como meio de identificar fisicamente pessoas negras em múltiplos espaços de convivência. Na percepção de alguns alunos esta permanência se dá pelo descaso das autoridades governamentais que permanecem, de forma preconceituosa, associando a criminalidade apenas pessoas negras moradoras de comunidade carentes chamadas de favelas.

No momento que analisamos a faixa etária dos escravizados descritos nos anúncios de fuga foi possível constatar que dos aproximadamente 43 anúncios de fuga de escravizados analisados, cerca de 16 eram de escravos entre 12-16 anos, 14 eram de escravos entre 20-30 anos, 04 eram a partir dos 40 anos, 01 tinha 50 anos e 09 anúncios não havia informação da idade do escravo fugitivo. Sendo assim, chegamos à conclusão no debate que a maioria dos escravizados fugitivos eram, de certa maneira, jovens na faixa etária entre 12-20 anos.

Constatamos também que não havia muita menção se os escravos fugitivos falavam a “língua portuguesa”. Nos anúncios do Jornal de Campos do Goitacazes tivemos somente dois casos relatados de escravizados que falavam bem o idioma português, já no Jornal da Corte do Rio de Janeiro constatou-se outros dois relatos de escravos com pouca fala em português, um deles é possível constatar no anúncio de fuga publicado na terça-feira, 19 de junho, e 170 anno 1821, cuja descrição seguiu da seguinte forma: “pouco falla a língua Portuguesa, pois só tem quatro mezes de caza.”

Na visão dos alunos, as razões motivacionais predominantes para a fuga era os constantes castigos corporais sofridos pelos escravizados. Por não suportarem mais este tratamento optavam por fugir do local onde eram escravizados. No debate, estabelecemos algumas

ponderações como o fato de alguns senhores terem o hábito de aguardar por um tempo determinado para anunciar nos jornais a fuga dos seus escravizados. Tal atitude era tomada porque em alguns casos o escravo, por incrível que pareça, acabava retornando por conta própria para a fazenda onde era escravizado devido as dificuldades de obter abrigo e condições mínimas de sobrevivência na categoria de fugitivo.

Na consciência histórica de alguns alunos, os quilombos eram percebidos como refúgios de escravizados fugitivos criados em locais de difícil acesso, totalmente isolados dos centros urbanos. No entanto, pesquisas historiográficas asseguram que muitos quilombos foram criados também em locais relativamente próximos das freguesias urbanas e sendo constatado inclusive a existência de constantes trocas mercantis entre os quilombolas e os comerciantes locais. Segundo Gomes (1995, p.58):

Na maioria dos lugares onde se fixaram comunidades de escravos fugitivos no Brasil, parecem ter sido comuns estas relações entre os quilombolas e comerciantes locais, como vendeiros, taberneiros etc. Em vários processos criminais (...) que envolveram quilombolas e escravos fugitivos, as autoridades se esforçavam em descobrir como eles entretinham relações e se comunicavam com tais negociantes. Era como se fosse uma pergunta padrão nos inquéritos: se alguém os ajudava a se manterem fugidos, acoitando-os ou sustentando algum comércio com eles.

Tais evidências que nos levam a considerar que os quilombolas se estabeleciam relativamente próximos as freguesias urbanas e mantinham de forma clandestina relações comerciais com comerciantes locais da Província do Rio de Janeiro.

## **Considerações Finais**

Diante da ação pedagógica desenvolvida em sala de aula pautada em uma metodologia investigativa, tive a convicção que o fato de os alunos terem vivenciado um pouco do ofício do historiador fez com que

eles compreendessem que o conhecimento histórico não é fruto da mera imaginação do historiador, que ele resulta de um longo processo de estudos sobre as evidências até a chegada de alguns consensos, que a posteriori, podem inclusive ser revistos de acordo com acesso a novas fontes e/ou ângulo de observação.

Foi possível também constatar que quando proporcionamos aos alunos situações problemas com finalidade investigativa, a luz da análise em sala de aula sobre fontes históricas, estabelecemos condições favoráveis para o surgimento de conexões entre o saber acadêmico e o saber escolar, assim como pontos de convergências com a nossa intencionalidade, enquanto historiador/professor de História, de estimular o pleno desenvolvimento da capacidade crítica dos nossos estudantes frente a um conjunto de informações que chegaram até ele e que nem sempre são comprovadas pelos meios que as divulgam.

## Referências

ALBERTI, Verena. O lugar da História Oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

ALBERTI, Verena. Ouvir contar. Textos em história Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. (13-31).

ALBERTI, Verena. Verbete do Dicionário do Ens. de História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019: p.108.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na história para a didática da história. História & Ensino, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

COSTA, Aryana. Verbete do Dicionário do Ensino de História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019: p. 134.

GOMES, Flávio dos Santos. História de Quilombolas: mocambos e comunidades de sanzalas no Rio de Janeiro -século XIX – Rio de Janeiro: Arquivo Nacional de Pesquisa, 1995.

LIMA, Maria. A História na Escola: autores, livros e leituras. Cap. 10 Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Editora FGV, 2009.

MAUAD, Ana Maria. *Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces*, P.1-15.

MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Revista Tempo*. jun. 2006. (5-16).

MULLET, Nilton e SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90, Porto Alegre*, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

PODCAST VIDAS NEGRAS: [Vidas Negras](#) | [Podcast no Spotify](#)

PEREIRA, Amilcar Araújo. Memória, democracia e educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral. *História Oral*, v. 16, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2013.

# O SILÊNCIO DO LEÃO: TEMAS SENSÍVEIS EM ÁFRICA CONTEMPORÂNEA NOS LIVROS DIDÁTICOS ANTE A NOVA PNL D

*Diego Costa Almeida*

## Introdução

Esse artigo começa a partir de uma provocação, quando o autor desse trabalho se viu diante do seu fazer pedagógico enquanto professor da rede pública municipal do município de Jaboatão dos Guararapes, um município da Região Metropolitana do Recife (RMR). Afinal, quais são os espaços que a África Contemporânea ocupa no livro didático e no ensino de História?

Para melhor compreendermos as origens desse questionamento, partimos da leitura que fizemos do livro didático adotado pela rede de ensino público a qual estamos vinculados, a já citada rede de ensino público municipal do município de Jaboatão dos Guararapes. Ao buscarmos entender o contexto da dominação fascista italiana na Etiópia, procuramos o livro didático utilizado pelo 9º Ano da rede. No livro didático História Sociedade & Cidadania, 9º Ano, do autor Alfredo Boulos Junior, editora FTD, na página 121 diz que

Em outubro de 1935, a Itália de Mussolini afirmou seu imperialismo invadindo a região onde hoje é a Etiópia, no nordeste da África. Diante disso a Liga das Nações, orientada pela Inglaterra, proibiu os países-membros de comerciarem com a Itália. Essa proibição, porém, não afetou

a economia italiana porque nações fortes, como os Estados Unidos e a Alemanha, que não faziam parte da Liga, continuaram a vender aos italianos matérias-primas essenciais como petróleo e carvão. A conquista da Etiópia pela Itália se consumou em 1936; com isso, ficava provado que a Liga das Nações era incapaz de assegurar a paz mundial (BOULOS JÚNIOR, 2018, p.121)<sup>1</sup>.

O que de imediato nos chamou a atenção foi o contexto sintético em foi apresentado o processo de ocupação e dominação neocolonialista feita por um país europeu que havia adotado como regime político o fascismo, e mais do que isso, o país que originou a cultura política do fascismo, segundo a historiografia acadêmica, e por conseguinte, a praticada nas redes escolares. Buscando por mais informações sobre como se deu essa ocupação no Norte da África, em particular na Etiópia, pesquisamos no capítulo citado sobre a II Guerra Mundial, em busca de maiores informações. O livro citado fala na página 128, sobre os Aliados libertando a região do norte da África, sem especificar os países da região, colocando de forma subentendida que a região se trata de um todo monolítico cultural, política e economicamente, da ocupação nazista e da abertura da segunda frente de luta, entretanto não nos traz informações vitais como os efeitos dessa ocupação, a italiana e a alemã na região, tampouco sobre o que ocorreu a Etiópia. Simplesmente a ocupação fascista italiana, e a posterior ocupação nazista alemã na região do Norte da África, não são tratadas dentro de suas especificidades: como se deu a ocupação da região? Que processos de submissão e de colonização se deu nos países ocupados? Que crimes de guerra ou genocídios foram perpetrados? Que resistências se mobilizaram durante o interlúdio entre a dominação italiana e alemã na África durante a II Guerra Mundial?

---

1. BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade & cidadania: 9º Ano: ensino fundamental: anos finais, 4. Ed, São Paulo: FTD, 2018.

É interessante notar que esse livro é adotado pelo município de Jaboatão dos Guararapes como livro didático padrão da rede pública. Enquanto livro didático, ele parece cumprir a lei 11.645/08 em seu artigo Art. 1º. Na citada lei, ao qual reproduzimos fac-símile sua redação abaixo, verificamos sobre o conteúdo programático do ensino de História sobre a História Afro e Indígena no Brasil.

O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008)<sup>2</sup>.

Pela letra da lei, o livro de Alfredo Boulos Júnior cumpre a norma legal orientadora do ensino afro-brasileiro. Todavia até que ponto o não esclarecimento sobre a realidade da situação africana durante um período de conflitos mundiais contribui para que nossos alunos não tenham uma visão do todo sobre a realidade do continente africano?

---

2. BRASIL, Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm).



Que crimes de guerra podem ser conhecidos, como o Holocausto, e outros não? Afinal, por que esse hiato nos livros didáticos do século XIX e reaparecimento nas descolonizações, como se não houvesse um processo contínuo de lutas emancipatórias?

Como dimensão da História Pública, o papel do livro didático é definido por Maria Elisa Teté Ramos nos seguintes termos:

Nesta direção, o livro didático é considerado produto da História Pública, ou seja, não confeccionado, necessariamente, pelos professores universitários, mas, também, é um objeto a ser (re)pensado para que seja um veículo de intervenção na aprendizagem histórica, ou seja, na História Pública, o que deveria requerer um tipo de expertise adequado a esta intencionalidade. (TETÉ RAMOS, 2018, p.223)<sup>3</sup>.

No caso do livro didático de História, além do conhecimento histórico baseado na historiografia, bem como a sua metodologia, cumpre entender, entre outros: como os estudantes aprendem ou realizam a progressão do conhecimento histórico através do livro didático; como os professores o utilizam, ou quais livros didáticos preferem; que tipo de estética e diagramação otimiza sua leitura; quais linguagens e imagens podem resultar em um trabalho didático-pedagógico mais satisfatório; quais conceitos históricos são importantes e como devem ser trabalhados, conforme determinada faixa etária; se o livro didático adotado está condizente, ou não, com a realidade regional dos estudantes, da escola; quais, porque e como as leis/diretrizes devem ser inseridas no livro didático. São conhecimentos que demandam a interdisciplinaridade entre História, Educação, Sociologia, Editoração e Comunicação, mas que, ao mesmo tempo, são específicos para a produção e avaliação do livro didático de História (TETÉ RAMOS, 2018, p.223).

---

3. TETÉ RAMOS, Maria Elisa. Livro Didático, Currículo Escolar e História Pública: Futuro do Pretérito. *História & Ensino*, Londrina, v.24, n.2, p.217 – 259, jul/dez 2018.

Em relação ao livro de Boulos ele trata de indígenas e negros, mas em relação à África, ele não a trata no período entre guerras, e nem o que se fez na África no espaço da Segunda Guerra até as lutas de libertação nacional. Um longo hiato temporal que marca um silêncio histórico de um continente inteiro, e que se faz de forma a nos motivar críticas a abordagem adotada pelo autor do livro. Mas, o autor não simplesmente fez o livro sem uma orientação normativa, como vimos existe a lei 11.645/08. Nós tendemos a acreditar que a lei 11.645/08 abriu possibilidades de narrativas históricas, mas criou uma clivagem sobre possíveis debates sobre a África e suas populações nativas.

### **Legislação e História Africana: diálogos possíveis?**

Segundo Anderson Ribeiro Oliva<sup>4</sup>, a presença dos estudos africanos nos Currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos 1990, pode ser definida como insignificante. O continente africano sempre aparecia retratado de forma secundária, em associação com o movimento de expansão marítima europeu dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos, e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África (OLIVA, 2007, P.199). Todavia esse quadro começa a mudar a partir da publicação dos PCNs da área de História, em 1998. Um reflexo dessas mudanças pode ser encontrado a partir de 1999, livros didáticos de História, utilizados entre a 5ª e 8ª Série do Ensino Fundamental, que incluíam em seus volumes pelo menos um capítulo sobre história africana, quase sempre vinculada ao período que se entende do século VII ao XVIII. Anderson Ribeiro Oliva não identificou antes de 1999 nenhuma coleção de livros didáticos com essas características (OLIVA, 2007, Idem).

4. OLIVA, Anderson Ribeiro; PANTOJA, Selma Alves. Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). Tese de Doutorado em História. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

Em janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº10639, que, alterando os textos da LDB, tornou obrigatório o ensino da história africana nas escolas brasileiras (os PCNs apenas sugeriam os conteúdos). Em seguida essa lei, já em 2004, a formulação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira e Africana*. Todos esses documentos sinalizavam para a importância ou para a obrigatoriedade da introdução do estudo da história africana nas escolas brasileiras do Ensino Fundamental e Ensino Médio (OLIVA, 2007, Ibidem).

É interessante notar que toda essa legislação é anterior a Lei 11.645/08, que oficializou a obrigatoriedade do ensino de História Afro – Brasileira e Africana. Porém, já se percebe nessa legislação o esforço para a inclusão e a expansão dos conteúdos sobre História da África e História Afro – Brasileira, para além de uma visão eurocêntrica dos eventos ou fatos históricos no continente africano, de forma multiperspectivada, trazendo ainda que de forma incipiente uma visão atlântica e de polo Sul-Sul. A ênfase nas relações étnico – raciais traz em si o desafio de se colocar na posição do outro que muitas vezes foi invisibilizado no Ensino da História, em questão aqui, as populações negras, negras africanas, negras quilombolas e indígenas.

Um outro instrumental surgido na mesma época, ainda nos anos 1990, foi a criação pelo Ministério da Educação (MEC), do Guia de Livros Didáticos, em 1997, vinculado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir de 1999, o Guia passou a avaliar os manuais utilizados nas quatro séries finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas – comprados e distribuídos por meio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para Oliva, talvez isso também tenha estimulado editoras e autores a modificar o produto entregue aos estudantes e professores, agora sob a égide dos PCNs (OLIVA, 2007, P.200).

Matheus Oliveira da Silva<sup>5</sup> observa no seu estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular, um questionamento pertinente sobre o estudo do currículo de História, ao qual ele pondera a seguir.

O que tornam os currículos de História significativos objetos de estudo para os historiadores? A princípio, pode ser inevitável pensar que se a disciplina escolar se faz presente em proposições curriculares, logo, encontra-se aí a razão para um eventual estudo. Em outras palavras, se há história, então há historiador. Se por um lado esse pensamento, embora coerente, encubra algumas questões mais complexas, por outro demarca uma posição fundamental. Deduzir que história, em nível escolar, é assunto para historiadores evidencia que esse é um campo sobre o qual se deve debruçar e não deixá-lo exclusivamente a cargo de outras ciências, como a pedagogia, por exemplo (OLIVEIRA DA SILVA, 2018, p.114).

O caso da formulação da Base Nacional Comum Curricular demonstra que apesar do que as seguidas legislações e instrumentais operacionais desenvolvidos, a formação de um currículo comum e do que abordar em História foi longe de ser um processo pacífico e sem fraturas. Na verdade, foi fruto de diversos embates acadêmicos que perpassaram opiniões divergentes de instituições representativas de classe, acadêmicos, professores, burocratas e setores da sociedade civil. A lei não é garantia de cumprimento de legislação, e o passado e o presente brasileiros já celebrizaram a expressão “Lei para inglês ver”.

A maneira como uma sociedade se enxerga, historicamente, passa por diversos elementos como a cultura e a política, os mitos e tradições. Há, portanto, um aparato que corrobora para a construção de uma memória e de um imaginário. Além dos filmes, das discussões políticas e dos contos populares, os currículos também cumprem tal papel ao passo em que legitimam um passado através dos fatos selecionados, da maneira como são concebidos e dos objetivos traçados para a formação de cada

---

5. OLIVEIRA DA SILVA, Matheus. Base Nacional Comum Curricular: A história disputada em duas versões. Revista do Lhiste, Porto Alegre, n.7, vol.5, jul/dez.2018.

aluno. A BNCC a qual nos referimos tentou realinhar o olhar brasileiro sobre seu passado para uma realidade mais própria do que estrangeira, como se costumou fazer. Em suma, a história do Brasil ganhou destaque e centralidade e, assim, a ideia de um passado próprio começou a ser levantada no âmbito do saber escolar (OLIVEIRA DA SILVA, 2018, p.115).

A forma como a sociedade brasileira se enxergou durante muito tempo foi a perspectiva eurocêntrica e elitista. Focada na sua “ligação” com o continente europeu, a História divulgada nas escolas brasileiras centrava-se (ou podemos dizer ainda centrasse) no chamado “Velho Mundo”, em particular os países ao redor do Mar Mediterrâneo, Oriente Médio (os países que compõe a antiga Mesopotâmia, em especial Irã, Iraque, Kuwait e o chamado Levante ou Palestina), Norte da África, Grécia e Roma. Em relação ao Norte da África, há o caso particular do Egito, que por muito tempo foi desvinculada da realidade histórica africana<sup>6</sup>, em um processo que envolve embranquecimento, colonialismo e submissão a interesses metropolitanos europeus e estadunidenses, ao quais a grande mídia de massa tem reproduzido há décadas.

Falar de uma narrativa não-eurocêntrica focada na África e nos povos originários do Brasil é falar do próprio Brasil. Ao falarmos de África, falamos também do Brasil. Em seu texto, Matheus Oliveira da Silva nos diz ainda sobre o currículo e a disputa de narrativas pelo ensino de História.

Mas por que passado próprio se a história do Brasil nunca esteve ausente dos currículos? Não é novidade o caráter eurocêntrico da disciplina História no Brasil. Quais elementos são tomados para definir que o

---

6. Em particular sobre o processo de embranquecimento, colonialismo e submissão de interesses socioeconômicos europeus e estadunidenses recomendamos a leitura do artigo de OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018, Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos, n.10, p.26 – 63, 2017.

ensino de história no Brasil possui um caráter eurocêntrico? Nos livros, na historiografia e nas disciplinas escolares e acadêmicas, nossa história só começa a partir de 1500. Esse primeiro marco, por exemplo, está alocado no recorte de Brasil Colônia. A Colônia só existe em uma relação direta com processos políticos e econômicos desenvolvidos na Europa. Antes disso, há um distanciamento de pertencimento, coberto pelo que chamamos, em geral, de História Indígena. Além disso, poderia citar o espaço destinado à Europa em detrimento de demais espaços como a África, a Ásia e, principalmente, o Brasil. (OLIVEIRA DA SILVA, 2018, p.115 – 116)

No entanto, o grande problema não está nos conteúdos, mas sim no fato de que eles não são pensados a partir de uma relação conosco (OLIVEIRA DA SILVA, 2018, p.116). São conteúdos que em geral foram dissociados de qualquer processo de alteridade, reforçando laços identitários que de outro modo, reproduzem laços de submissão e colonialismo. É fato que esse caminho deixaria claro que alguns temas só podem ser relacionados ao país em uma simples tarefa comparativa, para que aprendamos pelo viés da alteridade. O que se perde ao não refletir sobre o público ao qual ensinamos e sua realidade? Além da naturalização do objeto das disciplinas escolares, negligencia-se o perfil social que ingressa nas escolas e universidades, seus contextos e, conseqüentemente, a compreensão de seu mundo (OLIVEIRA DA SILVA, Op.cit, idem).

Nas discussões da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as críticas que eram colocadas de que a mesma deixaria de abordar temas da História Antiga, como o legado greco-latino, e o medieval europeu. Algo que no texto original estava previsto, porém cujos enfoques temáticos valorizavam muito mais os contextos históricos desenvolvidos nas Américas, África e Ásia. Já a segunda versão do BNCC representou uma ruptura com a primeira proposta mantendo-se um conservadorismo que ainda privilegiava uma visão eurocêntrica dos processos históricos, com o apoio de entidades como a Associação

Nacional de História – ANPUH e de membros do próprio Ministério da Educação (MEC), levando o que era antes uma proposta democrática em um projeto monocrático, decidido por burocratas<sup>7</sup>.

### **Temas Sensíveis em África: Decolonialidade e sala de aula.**

Um fantasma ronda as salas de aula. Um espectro, que a depender de quem ou quais interesses, assume os mais diversos nomes: o “comunismo” ou o que quer que seja associado a essa corrente ideológica ou simplesmente o “esquerdismo”, a ideologia de gênero, o “vitimismo” dos negros e dos indígenas... vários tem sido os temas de pauta que “assustam” e tornam tensas as relações familiares, as relações entre professores e alunado, entre a escola e as comunidades, e até mesmo a religião. O ambiente escolar nunca foi um ambiente neutro às influências do mundo exterior, e em tempos de disputas ideológico-políticas ainda menos.

O Brasil contemporâneo, em particular entre os anos de 2002 e o corrente ano de 2022, assistiu a ascensão de correntes políticas antagônicas e até mesmo hostis entre si, a um sentimento crescente de polarização política, e de patrulha ideológica. Iniciativas como o “Escola sem Partido” e casos de constrangimento ao trabalho docente levaram a novos patamares o debate sobre a liberdade de cátedra, um direito garantido pela Constituição Federal, chamada de “Constituição Cidadã”. Na Constituição Federal, em seu artigo 206<sup>8</sup>, nós destacamos as seguintes partes da norma que versam sobre o princípio da liberdade de cátedra<sup>9</sup>:

---

7. Sobre as disputas de interesses a respeito da formação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ver o artigo OLIVEIRA DA SILVA, Matheus. Base Nacional Comum Curricular: A história disputada em duas versões. Revista do Lhiste, Porto Alegre, n.7, vol.5, jul/dez.2018.

8. Para conferir o texto do artigo 206 da Constituição Federal, ver <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650554/artigo-206-da-constituicao-federal-de-1988>

9. Para um debate sobre o Princípio da Liberdade de Cátedra, ver <https://www.qstio-ne.com.br/blog/artigos/quais-sao-os-limites-da-liberdade-de-catedra/#:~:text=A%20>

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

**II** - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

**III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

(...).

Ainda sobre esse mesmo assunto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), Lei nº 9394/96<sup>10</sup>, de 20 de dezembro de 1996, nos diz em seu artigo 3, ao qual destacamos em seu texto as seguintes partes abaixo;

LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

(Grifo nosso)

Em ambos os textos legais ficam celebrado a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, o respeito a liberdade e

[liberdade%20de%20c%C3%A1tedra%20n%C3%A3o.possibilidades%20educacionais%20de%20um%20indiv%C3%ADduo.](#)

10. Para conferir o texto do artigo 3 da Lei nº9.394/96 da LDBE ver <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11697014/artigo-3-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>



apreço a tolerância. Mas mesmo com esses princípios norteadores amparados pela norma legal, não há garantias de que esses princípios sejam respeitados em sala de aula. Assim, surgem inquietantes questionamentos a nosso texto de estudo: Como tratar de temas sensíveis em sala de aula? E em particular no Ensino de África, História Afro-brasileira e indígena como abordar temas sensíveis nesses assuntos em sala de aula? Há espaço no Brasil contemporâneo para uma História que questione o lugar de conforto que a nossa sociedade se colocou?

Pensar o ensino de História de uma forma contra – hegemônica parece ser uma alternativa às correntes que defendem uma prática destituída de fundamentos éticos e políticos (MULLET PEREIRA e ANTONIO PAIM, 2018). Nadar contra a corrente dos que defendem uma visão de ciência asséptica, de neutralidade e imparcialidade, que de outra forma são o contrário do pensamento crítico que compõem a práxis da ciência histórica, se torna mais do que um dever. É uma missão.

Mas como compreender essa missão. O pensamento decolonial apresenta o conceito de “colonialidade do poder”. Josiane Beloni de Paula e Alison Antonio Paim consideram que a colonialidade abrange o poder, o saber, o ser, o imaginário e a natureza. No pensamento do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, p. 243):

Assim a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. [...] já a colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-européias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”<sup>11</sup>.

---

11. BELONI DE PAULA, Josiane; ANTONIO PAIM, Alison. Pedagogia Decolonial: Práticas de Resistências Negras. Revista Fórum Identidades. Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v.32, nº 1, p.61 – 79, jul – dez de 2020, p.63, passim.

Uma visão eurocêntrica de mundo envolve não apenas a reprodução de discursos, mas também o reforço de práticas discursivas que colocam os lugares de fala de populações marginalizadas em uma posição de subalternidade e submissão. O colonialismo pode ser definido dentro de um espaço histórico distinto, mas a colonialidade transcende o seu sentido histórico original pois encontra sua reproduzibilidade no capitalismo, que se fez ascender na sua trajetória com bases em correntes de pensamento racista. É uma violência. Ponto final.

E aqui poderíamos encerrar esse texto por aqui, mas trazemos outros questionamentos que acreditamos devem ultrapassar o pensamento de qualquer profissional que se propõe a trabalhar com o ensino de História, de forma minimamente honesta. E colocamos honesta, no sentido de um compromisso acadêmico e social, seja nos bancos escolares, seja nos espaços universitários. Colocamos aqui os questionamentos de *Elison Antonio Paim e Helena Maria Marques Araújo*<sup>12</sup> (p.17):

Quantos grupos subalternizados foram apagados dos livros de História acadêmicos e escolares, quantas histórias e memórias contra-hegemônicas foram marginalizadas de nosso discurso historiográfico oficial e/ou escolarizado? A quem dizem respeito tais memórias e histórias silenciadas? A quem interessa silenciá-las? Por que não narrá-las? (PAIM & ARAÚJO, 2021, p.17).

Acreditamos que para se fazer uma história a contrapelo como propunha Walter Benjamin seja necessário termos em vista que a sala de aula é um espaço privilegiado. Privilegiado por ser um local de construção de diálogos, saberes, trocas e vivências. É onde se pode fazer ouvir os silêncios daqueles que foram esquecidos. Os

12. ANTONIO PAIM, Elison; MARQUES ARAÚJO, Helena Maria. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no Ensino de História. *Intellèctus*, Ano XX, n.1,2021.

escravizados, os proletários, os malandros, os trabalhadores, as mulheres, as populações LGBTQUIA+, as religiões marginalizadas, e até continentes inteiros, como a África, podem e devem ter voz aqui. Difícil não é tratar de temas sensíveis em sala de aula. Difícil mesmo é se conformar com o silêncio.

### **Considerações Finais**

Quando iniciamos esse texto nos propusemos a buscar entender os motivos pelos quais certos aspectos da história da África contemporânea seriam silenciados nos livros didáticos e conseqüentemente em sala de aula. Buscamos na legislação vigente respostas sobre possibilidades e possíveis clivagens cometidas em determinados temas. Também procuramos tratar dos mecanismos de reprodução de discursos eurocêntricos.

Acreditamos que a legislação vigente em nosso país possui importantes avanços a temática, mas impõe desafios aos quais a própria legislação não poderia e nem saberia como lidar. Em uma sociedade que vivencia o conflito social e político na sala de aula se faz necessário que a sala de aula também busque responder esses conflitos. O profissional em História deverá buscar não só em formações, mas no seu fazer o desenvolvimento de práticas inclusivas que de outra forma seu material de trabalho por vezes não traz.

Pensamos que desse modo podemos desamarrar nós de colonialidade de poder presentes em nosso próprio trabalho. E quem sabe assim contar uma outra história que possa fazer valer não só os interesses, mas as alteridades do nosso alunado. O alunado que queremos com múltiplas perspectivas e que busca ser plural em uma sociedade normatizadora. Quando a norma é ser colonialista ser adepto de um pensamento decolonial e anti-hegemônico é buscar canais de resistência dentro de espaços marginalizados e marginalizadores de vivências comunitárias. É poder ser negro ou indígena, mulher, ou

da comunidade LGBTQUIA+, ser de culto afro-brasileiro, é poder sobretudo reivindicar uma herança e um legado de ancestralidade e de autoconhecimento.

Entender, discutir e ensinar o passado e os silêncios que se fizeram sobre determinados temas, é tirar as amarras que silenciam populações inteiras. É se apropriar de espaços que antes eram negados a memória. São locais de memória que precisam ser debatidos enquanto patrimônio e reprodutor de discursos. A academia e as escolas como já dissemos são espaços privilegiados, mas não os únicos: a internet, os filmes, museus, documentários, os livros didáticos. Todo os campos que a História Pública nos permite alcançar abrem espaços para o pensamento histórico ser construído de forma comunitária. Não falar do passado é mais do que simplesmente silenciar, é ser conivente com as práticas ou crimes cometidos no passado. É silenciar os leões que habitam a nossa consciência social enquanto sujeitos históricos.

## Referências

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 9º Ano**: ensino fundamental: anos finais, 4. Ed, São Paulo: FTD, 2018.

BELONI DE PAULA, Josiane; ANTONIO PAIM, Elison. **Pedagogia Decolonial: Práticas de Resistências Negras**. Revista Fórum Identidades. Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v.32, nº 1, p.61 – 79, jul – dez de 2020.

BRASIL, artigo 206 da Constituição Federal. Fonte: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650554/artigo-206-da-constituicao-federal-de-1988> .

BRASIL, artigo 3 da Lei nº9.394/96 da LDBE. Fonte: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11697014/artigo-3-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

BRASIL, Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm) .

GARCIA, Fabrício. Quais são os limites da liberdade de cátedra?, artigo, 11 de dezembro de 2019. Fonte: <https://www.qstione.com.br/blog/artigos/quais-sao-os-limites-da-liberdade-de-catedra/#:~:text=A%20liberdade%20de%20>

c%3%A1tedra%20n%C3%A3o.possibilidades%20educacionais%20de%20um%20indiv%C3%ADduo.

ANTONIO PAIM, Elison; MARQUES ARAÚJO, Helena Maria. **O pensamento decolonial no horizonte de combate a violência epistemológica e/ou ao epistemi-cídio no Ensino de História.** *Intellèctus*, Ano XX, n.1,2021.

MULLET PEREIRA, Nilton; ANTONIO PAIM, Elison. **Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial.** *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.32, n.66, p.1229 – 1253, set./dez.2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Desafricanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018**, *Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos*, n.10, p.26 – 63, 2017

OLIVA, Anderson Ribeiro; PANTOJA, Selma Alves. **Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino de história da África no Mundo Atlântico (1990-2005).** Tese de Doutorado em História. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

OLIVEIRA DA SILVA, Matheus. **Base Nacional Comum Curricular: A história disputada em duas versões.** *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n.7, vol.5, jul/dez.2018.

TETÉ RAMOS, Maria Elisa. **Livro Didático, Currículo Escolar e História Pública: Futuro do Pretérito.** *História & Ensino*, Londrina, v.24, n.2, p.217 – 259

# A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNILAB/CE: POR UMA PERSPECTIVA TRANSNACIONAL E ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL

*Edson Holanda Lima Barboza*  
*Silviana Fernandes Mariz*

## Introdução

Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma. Uma civilização que trapaceia com os seus princípios, é uma civilização moribunda. A verdade é que a civilização ‘dita’ europeia, a ‘civilização ocidental’, tal como a modelaram dois séculos de regime burguês, é incapaz de resolver os dois problemas maiores a que a sua existência deu origem: o problema do proletariado e o problema colonial. (CÉSAIRE, 1978, p. 13)

A história só é aprendida eficazmente sob três condições dadas: se novos conhecimentos podem ser ligados com os antigos, se está ligada a emoções - negativas ou positivas - e se é relevante na vida. A aprendizagem de casos afirmativos de heroísmo e glória/orgulho parece mais fácil, mas experiências pesadas de dano e culpa/vergonha (ou ambas) são muito mais difíceis. (BORRIES, 2011, p. 165)

Mais de 50 anos separam a publicação de *Discurso sobre o colonialismo*, originalmente publicada em 1955, pelo intelectual martinicano Aimé Césaire e o aparecimento do conceito de “*burdening history*” cunhado

pelo historiador alemão Bodo von Borries (2011). Bastante distantes um do outro temporalmente, ambos, no entanto, reivindicam a urgência de trazer para o debate público assuntos que envergonham e fazem emergir sentimento de culpa e de miséria humana.

Pensando especificamente na recente história política alemã marcada pela matança de milhares de judeus durante a experiência nazista, Borries (2011) não propõe que a sua abordagem seja hermética e contemple unicamente a dor do holocausto. Da mesma forma, Césaire (1978), muito tempo antes, também não restringia o seu convite analítico à experiência trágica do colonialismo europeu.

Entrecruzando essas duas propostas, trazemos, neste artigo, uma reflexão sobre como pensar o ensino de história, na perspectiva da formação docente, pode contribuir para a prática de uma história que se dispõe a enfrentar o que lhe deixa enferma e moribunda, ou dito de outra forma, as suas experiências pesadas de dano, culpa e vergonha.

Para isso, lançamos mão do diálogo com as propostas analíticas alinhadas ao campo do pensamento decolonial, a partir de experiências no âmbito do Curso de Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), sediada em Redenção/Ceará.

### **Por um ensino de história decolonial do Brasil: o curso de licenciatura em História da Unilab-CE**

A Unilab foi criada através da Lei Federal n.º 12.289/2010, com a missão institucional de ofertar ensino superior para “formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da (...) CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional” (BRASIL, 2010). Pautada no binômio “interiorização – internacionalização”, ela se consolidou como uma IFES multicampi, com três campi em pleno funcionamento em duas

unidades federativas do país: dois no Ceará (Sede), localizados no município de Redenção, além de uma Unidade Acadêmica, situada em Acarape; e um campus na Bahia, localizado no município de São Francisco do Conde.

Tendo a sua sede localizada na macrorregião do Maciço de Baturité, distante 72 km da capital cearense, o seu projeto institucional tem se orientado pela missão de promover a integração entre a comunidade brasileira e africana da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) como forma de combater o racismo e de promover o entendimento e a colaboração por meio de trocas e contatos científicos. Nesse sentido, a Unilab vem mantendo cooperação com Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Timor-Leste, países que compartilharam conosco a experiência colonial da dominação portuguesa e suas nefastas heranças: racismo, patriarcado, homofobia e outras formas de dominação e subalternidade.

A partir de 2015, no terceiro ano de seu funcionamento, o processo de construção do curso de Licenciatura em História da Unilab, no Ceará, obedeceu a todos os princípios pedagógicos e institucionais definidos para a própria universidade, ou seja, deveria ser um curso que atendesse aos objetivos de interiorização, mas também os de internacionalização<sup>1</sup>. Deste modo, o ponto de partida foi o de assegurar que o curso se caracterizasse como sendo o segundo ciclo formativo dos estudantes egressos do curso de Bacharelado em Humanidades (BHU)<sup>2</sup>, em funcionamento desde 2012.

---

1. Após estudos sobre o entorno geográfico e o perfil das comunidades habitantes da região onde a universidade está instalada, admitiu-se, à época, que, para fins de qualificação do corpo docente local que atende às escolas municipais e estaduais do Maciço de Baturité, a área de Humanidades e Letras deveria ofertar cursos cujos campos de saber tivessem ressonância e representação nas escolas na forma de disciplinas componentes do currículo dos ensinos fundamental e médio. Logo, foi constatado que, dentre esses campos de saber, o de História representava uma demanda antiga e bastante requisitada pelas comunidades locais.

2. A formação acadêmica dos cursos da área de Humanidades é composta em dois ciclos/ cursos: no 1º ciclo, o discente conclui o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades



O curso de Licenciatura de História tendo como público-alvo egressos da educação básica do Ceará e dos países africanos da CPLP, já nasceu com o desafio de tratar a partir de uma abordagem contra hegemônica ou decolonial, temas sensíveis ou “pesados” para as relações Brasil-África, incluindo a questão da escravidão, racismo e a inclusão/exclusão de povos negros e indígenas na formação social brasileira e dos países parceiros da CPLP. Desta forma, o atual PPC do curso é resultado de debates sistemáticos envolvendo a comunidade acadêmica e que visa a construção de um currículo transnacional referenciado nas experiências afrodiaspóricas com a expectativa de contemplar as necessidades de estudantes brasileiros e das outras nacionalidades que compõem a CPLP.

Quanto ao grupo de docentes do curso de História, em 2014, ele estava composto basicamente por 09 docentes, cujo perfil, marcadamente masculino, se caracterizava pela presença de professores oriundos tanto do Ceará quanto de fora do Estado. À medida que o curso iniciou seu funcionamento, o ingresso de novos colegas foi avançando até chegarmos ao quantitativo atual de 18 docentes. Destes, três são internacionais, sendo uma bissau-guineense, um alemão e uma argentina; cinco são do sexo feminino; e apenas dois com formação acadêmica em pós-graduação concluída no Ceará – o perfil acadêmico dos demais é bastante variado, predominando, no entanto, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Bahia como epicentro de suas formações acadêmicas em pós-graduação

Quanto ao perfil discente do curso, é predominantemente feminino, negro e nacional. Em 2020, antes da crise sanitária causada pela pandemia de COVID-19, o curso contava com 199 discentes efetivamente matriculados, dos quais 38 estão em processo para se formar.

---

(BHU), em seguida, é realizada uma seleção interna entre os egressos do BHU para ingresso em um dos cursos de 2º ciclo: Licenciatura em História, Licenciatura em Sociologia, Licenciatura em Pedagogia ou Bacharelado em Antropologia.

Dentre os de origem majoritariamente nacional, estima-se que 90% são de jovens oriundos da região do próprio Maciço de Baturité<sup>3</sup>, formado por treze municípios<sup>4</sup> cujas principais fontes econômicas são as próprias administrações municipais, responsáveis pela oferta de emprego nos setores de educação e saúde principalmente. São municípios marcadamente vulneráveis do ponto de vista socioeconômico, dependentes dos investimentos públicos para a manutenção de suas populações<sup>5</sup>.

Quanto ao processo seletivo, os estudantes nacionais são selecionados para o 1º ciclo através do Sistema de Seleção Unificada (SISu) e após a conclusão do BHU são submetidos à uma seleção interna utilizando o Índice de Rendimento Acadêmico (IDE) para definir a classificação para as 40 vagas ofertadas semestralmente para o curso de História, sendo 20 para nacionais e 20 para estudantes internacionais da CPLP. É importante, aqui, destacar que, de um modo geral, a Unilab reserva 50% de suas vagas para os estudantes africanos oriundos dos países parceiros da CPLP. Esses estudantes são originários de

3. Os 10% restante do público nacional atendido pela Unilab é formado por estudantes oriundos de municípios adjacentes, por exemplo, Guaiúba e Pacatuba; mas até mesmo de Fortaleza, capital do Estado ou de Maracanaú, na região metropolitana de Fortaleza.

4. São eles: Aratuba, Aracoiaba, Acarape, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção. A Unilab atende diretamente os municípios de Redenção, onde estão localizados os Campi de Liberdade e das Auroras, e o de Acarape, onde está situada a Unidade Acadêmica dos Palmares. Imediatamente adjacente à Acarape, temos o município de Barreira que também é fortemente atendido pela Unilab. Todos os demais municípios também se encontram no arco de atendimento e acolhimento de suas populações pela universidade, pois a distância entre esses municípios, na verdade, é bastante pequena.

5. Além dos empregos nas administrações públicas municipais, parte da população se emprega no pequeno e médio comércio, bem como nas fazendas locais que ainda conseguem firmar presença na economia do Ceará com o fornecimento de café, por exemplo. Os municípios de Baturité e Guaramiranga, em razão de possuírem clima mais ameno, também se destacam pela atração turística que exercem internamente na região, atraindo, sobretudo, turistas de Fortaleza que costumam despendar seus finais de semana lá, fugindo do calor praieiro da capital. Para informações detalhadas sobre as particularidades do Maciço de Baturité, cf. CEARÁ, 2019.

diferentes regiões em seus países, o que nos traz uma imensa diversidade cultural que se expressa em suas línguas, práticas religiosas, e principalmente, no arcabouço de conhecimentos por eles apresentado. O ingresso dos estudantes africanos na Unilab tem se dado através de um processo seletivo próprio da universidade conhecido por PSEE – Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros<sup>6</sup>.

Com isto, destacamos que a Unilab e, conseqüentemente, seus cursos de graduação, dentre eles o de Licenciatura em História, vem se confirmando desde sua criação como uma Universidade Popular<sup>7</sup>, conforme defendido por Silva:

uma universidade popular deve se configurar como uma instituição de ensino superior caracterizada: a) epistemologicamente, pela diversidade de vozes, saberes e práticas culturais, fundamentada numa racionalidade contra-hegemônica e não instrumental e objetivando um sentido amplo de emancipação/humanização do sujeito; b) metodologicamente, pela valorização dos saberes populares e coletivos, abordados numa ampla e constante inter-relação e pela inclusão das classes populares, com base em princípios de uma educação popular; c) politicamente, pela democratização das formas de ingresso na instituição e da participação interna e externa em suas instâncias decisórias e na construção de um projeto político-pedagógico que contemple um currículo e círculos

---

6. Ao contrário de demais universidades federais brasileiras participantes do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC – G), vinculado ao Ministério de Relações Exteriores (MRE), e em razão de sua missão institucional maior prevista em sua lei de criação, Lei Federal n.º 12.289/2010, a Unilab nasce em acordo de cooperação apenas com os países lusófonos do continente africano e o Timor-Leste que permitem seus estudantes egressos de seus sistemas de educação básica dar continuidade aos seus trajetos formativos na universidade brasileira.

7. Nos termos de Silva (2018, p.114), “o conceito de universidade popular aqui empregado aproxima-se daquele forjado, num primeiro momento, no contexto do Fórum Social Mundial e que apresenta como um de seus principais fundamentos a assunção de uma prática que se destina à produção de um conhecimento contra-hegemônico, como resistência à globalização neoliberal; segundo, a observação dos pressupostos e dos desdobramentos direta ou indiretamente relacionadas à Lei 10.639, de 2003, que define a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio.”

epistemológicos assentados no universo dos saberes e das classes populares. (SILVA, 2018, p. 119)

É, portanto, a Unilab um projeto em construção de Universidade Popular, por se distinguir epistemologicamente, metodologicamente e politicamente dos modelos tradicionais adotados largamente em outras instituições de ensino superior pelo Brasil afora. Como síntese destes três eixos, analisaremos a seguir como essa “diversidade de vozes, saberes e práticas culturais, fundamentada numa racionalidade contra-hegemônica” (SILVA, 2018, p. 119) tem se expressado especificamente no projeto político-pedagógico da Unilab e do curso de Licenciatura em História, em particular.

Do ponto de vista curricular, internamente, destaca-se a relevância dada aos estudos da história e da cultura africana e dos negros no Brasil, em contraponto aos demais cursos de História que, quando muito, ofertam uma disciplina de História da África (MARIZ, 2021). No âmbito nacional, a inclusão, no currículo dos cursos de História, de temas relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira é relativamente recente, tendo sido iniciada a partir da aprovação da Lei 10.639/03, da qual, de certa forma, a Unilab é uma de suas repercussões, considerando que os currículos das universidades brasileiras praticamente ignoravam até então os conteúdos afrodiáspóricos (COELHO; COELHO, 2018). Como bem sintetiza Ricardo Oriá ao analisar os desafios para implementação da Lei 10.639/03:

Um dos gargalos do sistema educacional brasileiro reside na qualificação do corpo docente, sobretudo os que exercem o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses professores, na sua grande maioria de formação polivalente e sem curso superior, precisam estar habilitados a trabalhar com essa nova temática curricular. Sugere-se, para tanto, um esforço por parte dos órgãos governamentais ligados à área de promoção da igualdade racial, no sentido de oferecer, em parceria com as instâncias educacionais, cursos de extensão sobre a história da África

e de cultura afro-brasileira, bem como a publicação de material didático-pedagógico que possa dar suporte técnico a atuação desses docentes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. (FERNANDES, 2005, p. 384).

Nos cursos do BHU e de História da Unilab, para contemplar este déficit curricular em relação à temática da história e cultura africana e afro-brasileira, ainda no 1º ciclo, os conteúdos dos componentes “Sociedades Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos”, “Identidade e Poder” e “Território e Poder” são responsáveis pelo diálogo com a Lei 10.639/03. Já no 2º ciclo, nos componentes específicos do curso de Licenciatura em História, além da disciplina “História e Historiografia da África” (90h), outras unidades curriculares trazem em seu foco a perspectiva africana. É o caso da componente “Antiguidade Africana, Médio-Oriental e Mediterrânea” (90h), onde ganham relevo os debates sobre o desenvolvimento de tecnologias e civilizações na África, muito anterior às civilizações greco-romana, tradicionalmente enfocadas pela conhecida disciplina de “História Antiga” nos currículos convencionais. Até mesmo a abordagem dos processos históricos situados no contexto medieval tão intrínseco à própria emergência do conceito de Europa é tratada com outro foco, privilegiando a expansão do islamismo no Norte da África e sua relação com as sociedades mediterrâneas europeias, que se constituem como temáticas problematizadas na componente curricular obrigatória “O mundo Islâmico e o Medieval Europeu” (90h).

Além dos esforços de realizar uma crítica a contrapelo da história eurocêntrica, buscando enfatizar as contribuições e a importância das civilizações africanas para além da associação quase que exclusiva à escravidão negra, tão comum em muitos currículos de outros cursos de História, mesmo após a Lei 10.639/03, a busca em proporcionar aos estudantes, brasileiros e internacionais, um currículo transnacional referenciado nas experiências afrodiáspóricas também

está presente nas componentes voltadas aos conteúdos pedagógicos, como em “Organização da Educação Básica no Brasil e nos Países da Integração” (60h) e em “Didática nos Países da Integração” (60h) que exploram conteúdos incluindo temáticas específicas da educação brasileira e, também, dos países africanos da CPLP mais o Timor-Leste. Constam ainda componentes optativas dialogando com a história nacional de Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Moçambique, todas com 75h e possíveis de serem cursadas no 1º ou 2º ciclo. Os conteúdos voltados à diáspora africana e à presença de povos indígenas também são abordados na componente “História e Historiografia da América” (90h).

### **Temas traumáticos e o desafio de abordar a história do Brasil em um currículo transnacional**

A proposição de uma abordagem que contemple temáticas que suscitem os sentimentos de culpa e vergonha não é estritamente algo tão novo na historiografia. Refletindo sobre a recepção de temas traumáticos no ensino de História na França, Falaize (2014, p. 227 – 228) informa que:

Há vinte anos, a questão do ensino de questões delicadas da história surge nos debates escolares, públicos e políticos franceses. Acompanhando nisso os debates em torno das questões de memórias, as atividades de sala de aula estão sujeitas à interrogação de uma sociedade inteiramente convidada a examinar o interior da escola e de seus conteúdos de ensino da história, a fim de ver nele ocultamentos, omissões ou amnésias nacionais.

Temas que envolvem o genocídio, a tortura e outras formas duras de opressão sempre estiveram, portanto, no cardápio investigativo de historiadores/as e no horizonte pedagógico de professores/as de História, repousando a diferença muito mais no modo como a abordagem era realizada do que na abordagem em si mesma. Dito de outra

forma: se, antes, a abordagem dessas temáticas ocorria a partir do enfoque e do ponto de vista das elites econômicas e políticas, sobretudo a partir da década de 1980 em diante, passou a se observar a inclusão e a visibilização dos pontos de vista de sujeitos até então considerados irrelevantes no que concerne à potência de suas agências humanas perante os processos e fenômenos históricos.

Essa viragem teórico-metodológica, então, passa a ocorrer com mais frequência a partir da década de 1970 e, principalmente, da década de 1980, quando uma confluência de condições<sup>8</sup> e de novos personagens históricos emergem no cenário político em diferentes contextos nacionais. Pensando especificamente no caso brasileiro, a década de 1980 foi marcada pela aglutinação de uma série de movimentos sociais já existentes e atuante na sociedade brasileira, mas que, com o processo de luta pela redemocratização do país, assumiu novas nuances, expressões e reivindicações políticas antes não externadas. É nesse cenário que movimentos negros, feministas, lgbt+ e indígenas se sublevam em busca de maior protagonismo político em um cenário que trazia consigo a promessa de renovação de suas estruturas. As contribuições legadas pelos movimentos sociais em persistente diálogo com as universidades brasileiras foram, desde então, se intensificando tanto que, assim como Falaize, também tendemos a reconhecer nessas mudanças “uma verdadeira revolução, ou pelo menos uma ruptura com o passado da disciplina histórica” de modo que os conteúdos de História do Brasil passaram a ser “questionados, interrogados e ordenados a dar conta dos traumas do passado nacional.” (FALAIZE, 2014, p. 228).

Dentre os traumas do passado nacional brasileiro, dada a proximidade temporal, um ganhou especial atenção: a própria ditadura

---

8. Entre essas condições, importa destacar os vários movimentos de renovação historiográfica que passou a dialogar mais com outros campos de conhecimento, sendo responsável pela emergência de novas tendências teóricas e metodológicas, a exemplo da chamada Nova História, tanto a francesa, mais próxima da Antropologia e da Sociologia, quanto a inglesa, mais alinhada aos estudos marxistas.

militar e o seu recente passado marcado pelos crimes de tortura, desaparecimentos forçados e assassinatos de pessoas envolvidas com a resistência ao regime. Não raro, encontramos análises e reflexões em publicações especializadas em que a ditadura militar e seus temas correlatos (anistia, redemocratização, luta operária, por exemplo) são abordados a partir da perspectiva da história sensível (FICO, 2012).

Tal relação, por tão frequente, pode, de modo equivocado, contribuir para reforçar a ideia de que o único passado a ser abordado em seus traumas e dores seja o passado recente ou, como se convencionou chamar, a história do tempo presente. Contudo, também entendemos que “A história inteira tornou-se um desses temas delicados” (FALAIZE, 2014, p. 228) e assim, toda e qualquer temática possui a potência de ser abordada a partir da perspectiva da história sensível, desde que se mantenha viva na sociedade, despertando interesse público por ela. Dito isto, conforme nos lembra Falaize, em diálogo com Alain Legardez e Laurence Simonneaux, concordamos que:

Um tema de ensino é vivo quando reúne diversos fatores. O primeiro tem a ver com a vivacidade da questão em toda a sociedade, especialmente se o tema abordado em sala de aula está presente intensamente nas mídias e são objeto de controvérsia. O segundo está relacionado aos debates interiores à disciplina. (...) E, finalmente, para caracterizar a “vivacidade” de uma questão de ensino, é preciso também que ela seja delicada em sala de aula, quando o próprio professor pode ser colocado em dificuldade no que diz respeito aos conhecimentos necessários para ensinar como em função das reações dos alunos (FALAIZE, 2014, p. 228 – 229).

Com isto, situamos as temáticas da escravidão moderna e do tráfico transatlântico no campo da história sensível, por reconhecermos que os seus desdobramentos e transbordamentos como fenômeno histórico não se limitam ao processo de colonização ao final do século XIX aquando da abolição da escravidão. Pelo contrário, entendemos que, enquanto o racismo e outras formas de colonialidade estiverem



vivas na sociedade, o debate sobre a escravidão e o tráfico não pode ser abordado como um passado morto. Nos termos de Falaize (2014), trata-se, portanto, de um passado que permanece vivo nas mídias, nas publicações e nas salas de aula. Sobre os traumas relacionados ao passado escravista, Keila Grinberg destaca que:

De maneira diferente de há vinte anos, hoje ninguém questiona que, assim como os norte-americanos, nós, no Brasil, também lidamos com uma ferida aberta, gerada pela tragédia do passado escravista. Uma ferida que traz culpa, ressentimento e raiva. Mas que, assim como finalmente vem sendo encarada pela sociedade em geral, não pode mais ser ignorada pela comunidade acadêmica. Assim, de diferentes lugares e perspectivas, estamos lidando com a mesma questão essencial: como lidar com o passado traumático, que conecta as antigas sociedades escravistas das Américas? (GRINBERG, 2019, p. 157).

Diante da emergência destas novas problemáticas que desnudam experiências do passado sensíveis e/ou traumáticas e do objetivo de ofertar uma formação que contemple a perspectiva transnacional, o curso de Licenciatura em História da Unilab busca romper com as abordagens tradicionais dos demais cursos ofertados no Brasil, que, em geral, privilegiam o ensino da história nacional brasileira, embora o “nacional” esteja limitado pela lente das elites políticas e econômicas do centro-sul que tomaram de assalto e dominam o estado brasileiro desde 1822. A versão da história nacional construída desde então, apesar do rompimento com o sistema colonial, mantém elementos da chamada colonialidade do saber e do poder (LANDER, 2005), tendo em vista que as ações ainda têm como protagonistas sujeitos similares ao da modernidade europeia, o homem branco e cristão, embora tenha ocorrido o deslocamento do centro geográfico do poder de Lisboa para o Rio de Janeiro, durante o Período Imperial e São Paulo, no Brasil Republicano.

Uma das estratégias da nova abordagem do curso de licenciatura em História da Unilab em sua estrutura curricular é não tornar

obrigatório o cumprimento das disciplinas que tratam das histórias nacionais do Brasil ou dos seis países parceiros do eixo sul-sul (Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Moçambique e Timor-Leste). Os conteúdos referentes aos contextos nacionais fazem parte das disciplinas obrigatórias que abordam os contextos continentais e transnacionais, através das disciplinas obrigatórias de História e Historiografia da América; História e Historiografia da África; História e Historiografia da Ásia; Expansão Europeia; Das Revoluções Atlânticas ao Mundo Contemporâneo; e O Mundo após a Guerra Fria e Questões do Tempo Presente.

Assim, busca-se romper com a abordagem hegemônica de debater os conteúdos seguindo exclusivamente a perspectiva da modernidade europeia, através da adoção de lentes de análise que partem dos contextos nacionais do Brasil e dos países parceiros em conexão com os eventos europeus, de forma não hierarquizada ou exclusivamente eurocêntrica, como é tão comum na maioria dos cursos. Esta é uma das bases da abordagem decolonial da Licenciatura em História da Unilab.

Contudo, levando em consideração a legislação brasileira e as demandas para o ensino de história no contexto nacional, há a exigência do cumprimento de 06 disciplinas optativas, em que os estudantes africanos podem cursar as seis disciplinas de Tópicos em História Nacional dos países parceiros, ou juntamente com os/as discentes brasileiros/as, podem escolher cursar as quatro disciplinas ofertadas de Tópicos de História do Brasil, que abordam os períodos colonial, imperial e republicano. Sendo possível aos/às estudantes brasileiros/as ou africanos/as que desejam permanecer no Brasil, cursar as quatro optativas de História do Brasil e ainda duas componentes das histórias nacionais dos países parceiros, por exemplo Tópicos em História de Angola ou Tópicos em História de Guiné-Bissau, que atualmente são as nacionalidades africanas mais recorrentes entre o corpo discente internacional da Unilab.

Com isto, é possível fazer com que as disciplinas nacionais sejam marcadas pela diversidade de saberes prévios e experiências com marcas incomuns a outros cursos das universidades brasileiras, em razão de sua composição discente formada por brasileiros/as e africanos/as. É oportuno sublinhar o fato de que parte significativa do corpo discente brasileiro também tem características não hegemônicas no ensino superior do Brasil, por carregarem consigo características ditas periféricas, pois trata-se de jovens com vulnerabilidade social, em sua maioria negro e feminino. Todas estas condições potencializam e tornam mais complexos e sensíveis temas como as heranças coloniais, o racismo e as estruturas de poder.

Na busca de entender melhor esta teia de complexidade tecida no cotidiano do curso de Licenciatura em História da Unilab, propomos analisar aquilo que Borries (2011, p. 166), classificou como as 4 “formas produtivas” de lidar com experiências históricas sensíveis:

- a. Histórias hostis num sistema de vingança e de sangue (inimizade herdada),
- b. A história dos vencedores e da condenação/danação dos perdedores (cinismo do poder),
- c. A história subterrânea dos perdedores e a esperança de inversão (heroísmo de lembrança),
- d. História hostil perdida, descartada devido à irrelevância (prioridade de sobrevivência).

Na abordagem de Borries (2011), nenhuma dessas formas levam a um processo de reconciliação histórica, pois todas elas recaem no campo da superficialidade e da incompletude analítica dos processos marcadas pela dor. No caso do ensino de História do Brasil, um tema sensível tem sido o da escravização de povos indígenas e africanos. Pelo fato de termos em nossas salas de aula, estudantes quilombolas, indígenas, afroindígenas, autodeclarados (as) negros (as) e africanos

(as) da CPLP, o tema da escravidão sempre é muito espinhoso e disputado. O debate acerca da participação de africanos e negros brasileiros como mercadores de escravizados, além do debate sobre a existência de escravidão na África antes da chegada dos europeus suscita discordâncias, conflitos e até mesmo alterações mais acaloradas, o que confirma de fato ser um tema sensível e pesado, nos termos propostos por Borries.

Não raro, a “solução” para os embates contempla justamente uma das quatro formas analisadas por Borries. Não apresentadas de maneira isolada e separada, essas quatro formas emergem da fala dos/as estudantes de modo difuso e diluído, num discurso que alterna entre a raiva (ou o ódio) e o esmorecimento decorrido da certeza de uma suposta derrota permanente e irreversível. Nesse sentido, salta-nos aos olhos a percepção de que cabe em nosso ofício docente fazer com que os/as estudantes compreendam que o processo histórico permanece em curso e que cabe, na verdade, a construção de uma história futura em comum que inclua os vários protagonistas da História do Brasil e de seus países de origem.

De acordo com Borries, é limitada a abordagem de simplesmente detectar culpados ou responsáveis pelas catástrofes como é o caso do tráfico e da escravização dos povos originários e africanos:

Assim, a tarefa mental de lidar com a história pesada (no sentido de crimes graves cometidos pelo próprio lado no passado) - num país, numa família ou numa instituição - é bastante complicada, morosa e mentalmente pesada. Uma solução produtiva inclui a admissão dos crimes cometidos; a manipulação e reflexão - e o evitar - das tentações de negar ou esquecer; a rejeição de qualquer culpa pessoal, distanciando-se dos perpetradores e reconhecendo a responsabilidade; lidar com sentimentos de vergonha e ainda mais com expectativas ou exigências de sentir vergonha expressas ou feitas por outros. Para as gerações jovens em sociedades que têm continuidade com períodos de grandes crimes, isto não implica simplesmente internalizar a história, tal como contada pelos avós, pais, autoridades e o Estado. Em vez disso, têm de

refletir, estudar, comparar, examinar e decidir por si próprios quando lidam com interpretações históricas e com a sua própria orientação. (BORRIES, 2011, p. 168)

Portanto, não se trata de reduzir ou negar os crimes praticados durante séculos de escravidão no Atlântico, mas tornar os debates mais complexos, permitindo inclusive, problematizar e abordar outros aspectos da escravidão, além das perspectivas meramente econômicas, necessárias, mas limitadas.

Uma alternativa seria evidenciar as lutas das populações negras contra e além da escravidão, construindo seu polo oposto, a liberdade, um debate que aparece nas abordagens tradicionais limitado ao chamado período abolicionista, a partir da década de 1870. Contudo, aspectos da participação positiva e ativa dos povos negros podem ser tratados em diversos outros contextos, desde a participação do chamado “Batalhão dos Henriques”, liderado pelo negro Henrique Dias durante as lutas contra a ocupação holandesa durante o século XVII.

A independência de 1822, um tema canônico no ensino de história do Brasil, geralmente é associado aos conflitos exclusivos entre as elites urbanas luso-brasileiras ou entre nacionalidades brasileira e portuguesa, não por acaso dominadas por homens brancos e católicos, que tenham nascido no reino ou na América. Na contramão desta abordagem tradicional, destacamos a participação ativa da população negra escravizada e livre na Bahia na composição do “Batalhão dos Periquitos” (KRAAY, 2002), processo em que nas fissuras do rompimento da relação entre Brasil e Portugal, a população negra escravizada ou livre participou dos embates pela independência procurando conquistar além da liberdade a possibilidade de mobilidade social através do recrutamento militar.

A participação da população negra nos embates políticos não estava restrita à Província da Bahia. Na corte, o episódio conhecido como “a noite das garrafadas”, uma série de conflitos ocorridos em março

de 1831 que envolvia um sentimento antilusitano e que culminou com a abdicação de D. Pedro I, também teve participação significativa da chamada população de cor: “A chusma era composta não somente dos nomes acima lembrados [tenentes, juízes, etc], mas também de um grande número de homens de pés no chão, de negros, de pardos vestidos de jaqueta e armados de paus e alguns brancos” (RIBEIRO, 2002, p.15). Portanto, não é pela ausência de referência na historiografia que a participação da população negra é negligenciada nos debates sobre os conflitos políticos e lutas por cidadania durante o nascimento do império brasileiro. Trata-se mais de uma seletividade danosa, que necessita ser contraposta por outra forma de seletividade, aquela que destaca e reconhece outras formas de existir e resistir da população negra no processo de formação social do Brasil, portanto, merecedores de sentar na mesa do banquete da nacionalidade.

Para não ficarmos limitados a situações relacionadas ao início do contexto imperial, outro tema bastante sensível, o racismo no Brasil contemporâneo pode ser problematizado a partir das lutas pela democratização e contra ditadura civil-militar de 1964. É possível ir além dos circuitos da classe média (e branca) que lideraram os embates que culminaram com a derrocada dos militares do poder, lutas contra o racismo e contra a ditadura podem ser conectados a partir da emergência do Movimento Negro Unificado (MNU) desde os anos 1970, aquando o “surgimento do MNU redimensionou a militância política naqueles anos de ditadura militar. Coube ao MNU contribuir para uma maior organização da militância e convencer os grupos de esquerda da importância e especificidade da questão racial na sociedade brasileira.” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 292). Desta forma, percebemos que diversas temáticas podem ser selecionadas para tratar das contribuições e participação da população em diversos contextos, períodos históricos e indo além da escravidão e garantindo mecanismos para implantação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003).

## Considerações Finais

Buscamos no presente artigo, articular a dimensão da abordagem decolonial que orienta o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de História da Unilab (UNILAB, 2018) com o conceito de “*burdening history*” proposto por Borries (2011), uma tarefa duplamente desafiadora: de um lado, a opção decolonial nada contra a corrente do cânone, da receita pronta e todos os riscos e questionamentos decorrentes de tal escolha; de outro, o conceito de “*burdening history*” ainda está em construção e não tem tido muita repercussão no Brasil. Sobre essa abordagem teórico-metodológica, Maria Auxiliadora Schmidt observa que:

o próprio conceito apresenta-se multifacetado, ora sendo tratado com nuances de uma história traumática, ora referindo-se a episódios históricos considerados controversos e/ou conflituosos. Este é um campo em aberto no que se refere à especificidade da historiografia. Em segundo lugar, apesar de significativos avanços no trato das questões controversas da história do Brasil, ainda predominam lacunas sobre aspectos relacionados à problemática da história dos povos indígenas e afro-brasileiros, nomeadamente no que se refere às propostas curriculares e manuais didáticos. Nesta fase, pesquisas sobre estas temáticas relacionadas às ideias históricas de alunos e professores ainda escasseiam. Finalmente, pouco ou quase nada tem sido produzido na área do ensino de História, relativamente a temas controversos ou conflitos que marcaram a história brasileira (SCHMIDT, 2015, p.24).

Concordamos com a autora sobre a limitação de publicações específicas na área de ensino de história tratando os chamados temas difíceis, controversos ou conflituosos relacionados à história do e no Brasil; contudo, a mesma afirmação não se aplica em relação à produção historiográfica de uma forma mais ampla. Por exemplo, um tema sensível ou traumático como o extermínio dos povos indígenas durante o processo de colonização, inclusive a chamada *Guerra dos Bárbaros*, uma série de massacres contra povos indígenas na área do Recôncavo Baiano e nas

Ribeiras do Apodi (Rio Grande do Norte) e Jaguaribe (Ceará), ocorrido aproximadamente entre 1650 e 1720, tem sido objeto de estudo pelo menos desde a década de 1990, como a pesquisa de Maria Idalina Pires (1990), além do clássico de Pedro Puntoni (2000).

O problema é que as pesquisas produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação, infelizmente, quando muito, repercutem nas disciplinas de historiografia dos cursos de graduação em História, sem, no entanto, ecoar em outros espaços de maior visibilidade. É preciso quebrar as barreiras invisíveis existentes entre os setores de estudo ou áreas no ensino superior, permitindo que a produção historiográfica renovada (ou nem mais tão nova assim, uma vez que o impacto da história social inglesa, da história vista de baixo e do diálogo interdisciplinar com a antropologia tem permitido ressignificar o papel de negros e povos indígenas na história do Brasil, que já é uma realidade na historiografia brasileira desde a década de 1980) possa repercutir nos cursos de licenciatura, nas disciplinas de laboratório de ensino e nos estágios supervisionados.

Este seria um dos caminhos possíveis para vislumbrar a superação da escassez de matérias produzidas na área de ensino de história tratando de temas sensíveis, espinhosos e não-canônicos. Embora no campo da política editorial de materiais didáticos a questão seja mais complexa, pois envolve, políticas públicas, governamentais e diante da onda conversadora e negacionista que vivenciamos atualmente no Brasil e parte significativa do ocidente, temas traumáticos ou que evidenciam o conflito têm sido postos debaixo do tapete ou pior ainda alvo do negacionismo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.



BRASIL. **Lei Federal n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**, que altera a Lei n.º 9394, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 16/07/2020.

BRASIL. **Lei Federal n.º 12.289, de 20 de julho de 2010**, que dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/L12289.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/L12289.htm) Acesso em: 20/06/2020.

BORRIES, Bodo von. Coping with the burdening history. IN: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (eds). **Historicizing the use of the past: Scandinavian perspectives on History Culture, Historical Consciousness, and Didactics of History related to World War II**. Bielefeld: Transcript Publishing, 2011.

CEARÁ. **Planejamento Participativo & Regionalizado – Caderno Regional Maciço de Baturité/2019**. Fortaleza: Secretaria de Planejamento e Gestão, 2019. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/11/Caderno-Maci%C3%A7o-de-Baturit%C3%A9.pdf>. Acesso em: 10/08/2022.

CÊSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a lei 10639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Edu – Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 01–39, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Último acesso em: 15/01/2021.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França. **Revista Tempo e Argumento**, v. 06, n. 11, p. 224 – 253, jan./abr. 2014.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**. vol.25, n.67, pp.378-388, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf> . Acesso em: 10/07/2022

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis – o caso brasileiro. *Varia História*. V. 28, n. 47, p. 43 – 59, jan./jun. 2012.

GRINBERG, Keila. O mundo não é dos espertos: história pública, passados sensíveis, injustiças históricas. **Revista História da Historiografia**. V. 12, n. 31, p. 145 – 176, set./dez. 2019.

KRAAY, Hendrik. “Em outra coisa não falavam pardos, cabras e crioulos”: o “recrutamento” de escravos na Guerra da Independência na Bahia. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH, v. 22, n. 43, p. 109-126, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v22n43/10913.pdf>. Acesso em: 09/08/2022.

LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005

MARIZ, Silvana Fernandes. Por um currículo afrorreferenciado de História Antiga e Medieval. **Revista Brathair**. V. 21, n. 01, p. 15 – 49, 2021.

PIRES, Maria Idalina da Cruz. Guerra dos Bárbaros: resistência e conflitos no Nordeste colonial. Recife: Fundap/CEP, 1990.

PUNTONI, Pedro. A Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: Hucitec/ Edusp/Fapesp, 2000.

RIBEIRO, **A liberdade em construção: identidade nacional e conflitos amtilusitanos no Primeiro Reinado**. Rio de Janeiro: Relume Dumaré; FAPERJ, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “*burdening history*”: desafios para a educação histórica. Mneme – Revista de Humanidades, Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.

SILVA, Maurício. Universidade Popular no Brasil e relações étnico-raciais: o caso da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). **Revista Internacional de Educação Superior**. V. 04, n.º 01, p. 112 – 129, jun – abr de 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650726/16890>. Acesso em: 15/08/2022.

UNILAB. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História**. Março de 2018. Disponível em: <http://historia.ihl.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/PPC.-V7.-Hist%C3%B3ria.-Semestral.24.-Mar%C3%A7o.-2018.pdf>



# A UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ELO POSSÍVEL ENTRE OS ESTUDANTES E O APRENDIZADO ATRAVÉS DAS MÍDIAS DIGITAIS

*Eduardo Marques da Fonseca*

## 1. Introdução

Com o intenso processo de “massificação” da internet, ocorrido nos últimos anos, tem se verificado que as “redes sociais” ganham cada vez mais espaço em todos os setores da sociedade. Isso tem permitido, por exemplo, que pequenos e médios comerciantes ou empresários divulguem seus produtos ou serviços de uma forma rápida, eficaz e extremamente barata, através do *Facebook* ou *Instagram*. As pessoas de um modo geral utilizam o *WhatsApp* para manter contatos com diversas finalidades: seja para interagir com os amigos mais próximos, estreitar os vínculos familiares ou até mesmo como serviço de atendimento individual ou empresarial.

Verifica-se também que a plataforma do *Youtube* tem recebido cada vez mais produção de conteúdo, desde profissionais mostrando simples tutoriais de como fazer algo, até artistas dos mais famosos divulgando a sua arte e seu trabalho. Hoje praticamente todas as grandes empresas utilizam essas redes sociais citadas, com os intuitos também comentados (publicidade, atendimento rápido, venda propriamente dita, entre outros).

Então, a partir da enorme abrangência que esses aplicativos ou plataformas tomaram na vida cotidiana da maioria das pessoas, este trabalho busca perceber como estas podem auxiliar também no âmbito da educação, particularmente no ensino do componente curricular de História. Para isso será feita uma revisão de literatura que trate sobre temáticas afins, bem como a busca de exemplos práticos dessas utilizações com este objetivo educativo presente nas maiores e mais utilizadas redes sociais no Brasil.

## 2. Definições e dados iniciais sobre as redes sociais

Antes de adentrar de fato nos objetivos e na temática de um modo geral, é importante trabalhar com conceitos básicos para o estudo que se pretende. O primeiro deles é um dos pilares desta pesquisa, as próprias redes sociais, onde Telles (2011, p.18), preceitua:

[...] as Redes Sociais se constituem como ambientes cujo foco é reunir pessoas, os chamados membros, que, uma vez inscritos, podem expor o seu perfil com dados como fotos pessoais, textos, mensagens e vídeos, além de interagir com outros membros, criando lista de amigos e comunidades.

Percebe-se que o autor (até pela época de sua obra) analisou de forma menos abrangente o que de fato representam hoje essas plataformas digitais na sociedade. Sob essa perspectiva de avanço rápido e popularização, alguns estudiosos já vislumbravam outras possibilidades para além do “trivial” de suas utilizações iniciais. Entre estes está Recuero (2012), que afirma ser necessário “pensar as redes sociais na Internet como novos espaços de aprendizado, compreender esses espaços e aprender a orientar esses processos”. Ultrapassando esses conceitos e características de certo modo “primitivas”, deve-se observar que as próprias redes sociais estão dentro de um processo maior, que alia a rede mundial de computadores e as demais tecnologias da informação, como verifica-se no pensamento de Machado (2019):

Com o progresso da Internet as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) passaram por sucessivas mudanças resultando em novas mídias digitais e com elas as Redes Sociais, como espaços virtuais que possibilitam a comunicação, compartilhamento de conteúdo e trocas e de mensagens em tempo real entre pessoas que interagem entre si, grupos ou organizações.

Como demonstração desse paulatino uso em massa e da diversificação de objetivos daqueles que se tornam “usuários” desses meios tecnológicos, o Portal Resultados Digitais, no final de agosto de 2021, trouxe uma matéria onde mostra que as quatro redes sociais mais populares no país, todas acima de 100 milhões de usuários, eram: *Facebook* (130 milhões), *Youtube* (127 milhões), *WhatsApp* (120 milhões) e *Instagram* (110 milhões).

Far-se-á a partir dos próximos parágrafos um estudo sobre a utilização dessas no processo de ensino e aprendizagem ou pelo menos seus potenciais para tal. Contudo, antes de mais nada, é relevante entender que para aliar esses dois “mundos”, há a necessidade de conhecimento, atualização etc. Isso fica bem claro nas ideias de Kenski (2007, p. 46):

Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.

Após essas reflexões prévias, adentrar-se-á na problemática escolhida, tentando mostrar exemplos práticos e didáticos que na maior parte das vezes podem até passar despercebidos por boa parte daqueles que passam horas e horas na frente do celular, computador ou *tablet*, interagindo com os conteúdos ali postados e sendo influenciados de diversas formas pelos mesmos. Primeiramente se abordará a forma

mais ampla de inserção destas no meio educacional, para depois mergulhar no campo específico do ensino de História, sempre estendendo o olhar para a utilização desses meios por partes dos professores e demais profissionais ligados ao processo de ensino e aprendizagem.

### 3. As redes sociais e o processo de ensino e aprendizagem

Assim como o próprio termo literal já denuncia, essas “redes” são teias que envolvem toda a sociedade, e por esta característica não podem ser desconsideradas em qualquer que seja o processo verificado. Na área da educação não deve ser diferente, visto que, o ensino e a aprendizagem vão além das estruturas físicas e concretas das instituições escolares, como demonstra Umbelina (2012, p. 6):

[...] os professores, ao se darem conta do potencial pedagógico das redes sociais perceberam que suas aulas irão além dos muros da escola, ampliando o que é aprendido na sala de aula, principalmente, quando compreenderem o potencial que elas proporcionam, como a troca de ideias, de conhecimento e, principalmente a ampliação das relações sociais. [...]

Justamente por propiciarem esse aumento nas trocas sociais e de conhecimento, é que essas mídias devem ser trabalhadas e estudadas, como forma de entender de que forma as mesmas podem ser aliadas (e não vilãs, como se pensava majoritariamente até pouco tempo) na tarefa difícilíssima que a é educação formal, praticada na escola, mas que esta não pode se desvincular da educação informal, que é feita no seio da família e da própria sociedade, desde os primeiros momentos de vida.

Essa questão da formalidade *versus* informalidade dos processos educativos, hoje também deve ser revista, como forma de procurar um meio-termo em muitas ações. Como exemplo percebe-se a própria linguagem utilizada, onde as redes sociais estão cada mais influenciando - de maneira “positiva” ou não - os falantes e escritores

de um modo geral. Sobre o recorte dessa dicotomia, tem-se a fala de Azevedo; Sousa; Reis (2018, p. 2):

[...] aproveitando-se da tecnologia como aliada, utilizada de forma positiva para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, propicia o diálogo necessário com as novas gerações de estudantes, ao inserir na prática de ensino a linguagem à qual estão acostumados e, também, busca conciliar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, relativas aos novos perfis de estudantes.

É fácil essa constatação citada, visto que há uma intensa “evolução” dos processos linguísticos dentro desse “mundo virtual”, e os jovens se apropriam e também são cocriadores dessas novas formas de falar, de escrever e de se entender, pois estão emaranhados com estes de forma quase natural, pois já interiorizaram nos seus cotidianos essas inovações que eles têm contato há tempos. Para o uso dessas possibilidades no âmbito escolar é necessário que os educadores estejam também “antenados” com muitas dessas vivências, assim como se percebe na visão de Bacich, 2015, p. 31):

A maioria dos professores imigrantes digitais que se inseriram no mundo da tecnologia, têm uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse.

Recentemente se pôde perceber essas dificuldades de manipulação de meios digitais por parte de muitos professores, que no contexto da pandemia de Covid-19, tiveram que se reinventar, nos métodos e meios para o ensino, que durante vários meses na maioria dos estados brasileiros, se deu totalmente de maneira “não presencial”, modo que de certa forma já era prevista na legislação anterior, mas bem diferente da situação fática, como mostra o entendimento do Ministério da Educação sobre educação à distância:



É a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados física ou temporalmente e por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica e na educação superior. (MEC, 2018)

Vê-se que apesar de já existente legalmente, na prática essa modalidade, agora chamada de “remota”, deixou de ser a exceção e passou a ser a regra. O que antes era apenas uma possibilidade, tornou-se a própria realidade geral. Sobre isso, em uma entrevista ao Correio da Bahia, (Fontes; Castells, 2015) afirmam que “todos nós já vivemos hibridamente em presença física e presença virtual na rede. Em um mundo assim, a educação é decisiva para aproveitar as imensas oportunidades que a conexão permanente e o acesso a bases de dados oferecem”.

Nesse mundo de possibilidades citado, as redes sociais tiveram um papel primordial, e – em muitos casos – as mais eficazes formas de troca de informações ou interação entre alunos e professores desde o início da pandemia, o que tornou mais límpido o que para muitos parecia sombrio: que elas poderiam mais ajudar do que atrapalhar na área da educação.

Após passar pelas questões educacionais de maneira mais global, será abordado a partir dos próximos parágrafos o modo como as mídias sociais e de informação instantânea estão ou podem ser inseridas no escopo da práxis pedagógica que os docentes de História levam para as salas de aula; e mais: como a própria sala de aula se ampliou profundamente.

#### **4. Ensino de história e a utilização das principais redes sociais**

Sabe-se que a educação escolar é um processo lento, contínuo e de construção complexa ao longo do tempo, pois envolve uma série de componentes que estão de certa forma “interligados”. Tratando especificamente do componente curricular de História, percebe-se ainda

mais essa complexidade, visto que a própria essência desta está fixada em mudanças, revoluções, desconstruções, ressignificações etc. Sobre isso afirma Domingues (2019):

A educação é um processo histórico e transitório que sofre alterações no decorrer do tempo e de acordo com o contexto socioeconômico, do local ao global, sendo necessário muitas vezes adequar-se às reais necessidades do aluno e do processo de aprendizagem.

A partir dessa característica de abraçar as mudanças que ocorrem na sociedade de um modo geral, se percebe que a História - talvez mais que nenhum outro componente curricular - está na vanguarda de aliar essas novas possibilidades que vão surgindo. Sobre este aspecto, observa-se que Silva (2015) buscou trazer reflexões relevantes:

Esse desafio no ensino da História implica, ainda e não menos, trazer para a sala de aula os novos espaços de busca desse conhecimento, ou seja, aqueles espaços próprios da categoria digital que se relacionam com as novas possibilidades de produção, apropriação e transmissão do saber histórico.

Portanto, há uma necessidade latente dos profissionais que atuam no campo histórico-educacional de estarem sempre buscando construir essas “pontes” entre o próprio conhecimento histórico em sentido lato, e as novas possibilidades de construção deste saber através das mudanças e inovações que essa “cultura digital” tem produzido.

Como forma de analisar de que modo as pessoas tem se utilizado dessas mídias sociais para fazer essa ligação com os conteúdos históricos (atualmente chamados de “competências” e “habilidades”), inicia-se com o olhar para a maior rede social em números absolutos (*Facebook*). Construído a partir de 2003 nos Estados Unidos, chegou ao Brasil em 2007, e desde então possui uma ampla rede de usuários, chegando aos atuais 130 milhões anteriormente citados. Por ter sido

criada há quase uma década, foi também a primeira a receber contas de revistas especializadas em História, redes de TV pagas etc.

Como exemplo desta última tem-se a “History” que é um canal por assinatura americano focado em conteúdo de teor histórico e científico, e que possui uma conta no *Facebook*, com mais de 48 milhões de seguidores, onde realiza esse tipo de postagem:

Figura 01: *History* Notícias



**Fonte:** *Facebook History.*

Verifica-se que este conteúdo postado através do *Facebook*, tem justamente o mesmo viés do próprio canal de TV, que neste caso seria mostrar descobertas importantes sobre a Antiguidade Oriental, mais especificamente sobre a civilização egípcia. Outra postagem na mesma rede social feita também pelo *History*, aborda possíveis “erros históricos” sobre o passado das civilizações antigas:

Figura 02: *History* Notícias

**Fonte:** Facebook History.

Em ambas as postagens demonstradas, observa-se um mesmo “modelo” de conteúdo, onde tem-se uma espécie de notícia na página “principal” e o usuário que se interessar pelo que foi veiculado tem que clicar para abrir uma segunda página, onde o conteúdo completo está colocado (que pode envolver além de textos, imagens e até vídeos).

Por falar em vídeos, a segunda rede social mais popular do país, o *Youtube* (fundado em 2005) tem nesse formato de conteúdo o seu carro-chefe na web. Diversos canais que tratam de assuntos históricos existem nesta plataforma, que é de fácil e rápida utilização. Um exemplo é o canal *Descomplica*, que conta com mais de 3,7 milhões de inscritos, que possui uma temática chamada “Quer que desenhe?”, onde trabalha em poucos minutos e em forma de arte em desenho a maioria dos acontecimentos históricos importantes, como se observa a seguir:

Figura 03: Renascimento / Quer que desenhe / Descomplica.



**Fonte:** Youtube Canal Descomplica.

Outra forma bastante frequente de material que auxilia no entendimento da História presente no *Youtube*, são “perfis” de professores graduados nesta área, que produzem “videoaulas” de diversas extensões, formatos e assuntos, como se pode verificar no canal da mineira Débora Aladim, que é formada em História pela UFMG e desde 2013 produz material em vídeo como espécie de “resumo” sobre variadas temáticas, como se observa:

Figura 04: Resumo de História: Ditadura Militar (Débora Aladim)



**Fonte:** Youtube Canal Débora Aladim.

Nesta postagem audiovisual, esta graduada em História trata de forma bem sucinta e objetiva os principais pontos sobre o período do Regime Militar no Brasil, de modo que os expectadores podem entender as causas, características e consequências dessa época histórica brasileira, em menos tempo do que metade de uma aula tradicional.

Na sequência quantitativa de popularidade das redes sociais, vem como terceira colocada o *WhatsApp* (criado em 2009), que se expandiu vertiginosamente, e hoje já representa a principal forma de comunicação instantânea entre pessoas, utilizando a internet no Brasil. Uma de suas características específicas é a criação pelos usuários de grupos com as mais variadas finalidades e objetivos. Entre estes destacam-se o propósito de troca de informações escolares, debates sobre algum conteúdo, formas de tirar dúvidas etc. Atualmente é comum que cada turma ou ano escolar possua um grupo desses. Segundo Lorenzo (2013, p.01), as trocas de informações nestes grupos podem “criar comunidades de aprendizagem para a escola, classe ou disciplina; compartilhar metodologia, programas, informações e ideias com outros professores; gerar um relacionamento didático e dinâmico entre profissionais da área etc.”

Portanto, o leque de vantagens parece amplo com a utilização desses canais instantâneos e grupais, mas como visto há de ter uma forma didática que os profissionais devem buscar para aliar esse uso aos resultados e objetivos pretendidos no processo maior que é o de ensino e aprendizagem. Para tanto, Rodrigues (2015) preceitua:

o *WhatsApp* é um dos aplicativos que mais cresce entre os usuários, ganhando popularidade tanto no Brasil como em outros países. Para fins educacionais o aplicativo pode se configurar como uma excelente proposta na comunicação em ambientes escolares tendo em vista os vários recursos que a plataforma disponibiliza. Atuando como uma ferramenta de auxílio para intermediar a comunicação entre professores e alunos. Ao passo que possibilita o envio de mensagens instantâneas, criação de grupos para retirada de dúvidas, disponibilização de links, downloads

de documentos dentre outras possibilidades que podem ser usados no ensino e aprendizagem.

Conforme a citação acima, há um extenso horizonte para o uso do *WhatsApp* para finalidades educativas de um modo geral, e no ensino de História não seria diferente, ao passo em que os professores podem e até devem criar seus grupos da disciplina em cada uma de suas turmas, para aproveitar toda essa gama de informações e troca de conhecimentos de modo tão rápido, prático, variado e barato.

Para completar este estudo, tem-se talvez a rede social mais promissora nos dias de hoje, pois apesar de ser a mais “nova” das quatro trabalhadas, com fundação em 2010, já possui mais de 100 milhões de usuários no Brasil: o *Instagram*. Existem inúmeras contas neste com propósito educacional, inclusive de empresas, escolas, faculdades, ONG’s etc. É comum também as pessoas colocarem em seus “perfis” os dados acadêmicos e escolares, como forma de tornar visível o seu próprio currículo no que se refere à educação formal, de modo a tornar público aos seus seguidores a sua qualificação e atuação profissional.

Na parte específica, em que pode ser aliado ao ensino de História, há muitas contas existentes, e assim como no *Facebook*, varia de pessoas “anônimas” até grandes marcas de escolas, canais etc., que se utilizam não apenas de textos e imagens, mas também de material em vídeo, que pode até ser um pouco mais extenso, ou apenas no formato de 30 segundos (os chamados “reels”, que tem sido uma tendência atualmente), como se pode verificar nessa postagem do já citado Canal *History*, que aborda de modo objetivo aspectos relevantes de uma das mais importantes e icônicas civilizações americanas do período pré-colombiano, os Maias (figura 05):

Figura 05: Fatos incríveis sobre os Maias



Fonte: *Instagram Canal History.*

Uma outra forma bastante atual de conteúdo em formato de áudio, são conhecidos como “podcasts”, que possuem temas e duração variados, onde o ouvinte pode acessar conteúdos em áudio (ou em áudio e vídeo), para se informar, para aprender ou “apenas” como entretenimento. No *Instagram* eles são utilizados por diversos perfis de cunho educacional ligado à História, como o Aventuras na História, que dentre outras postagens interessantes, destacou-se esta (Figura 06):



Figura 06: Podcast Aventuras na História: Moda com História



Fonte: Instagram Aventuras na História.

Na postagem mostrada, trabalha-se a relação entre um dos maiores acontecimentos históricos de todos os tempos (a 2ª Guerra Mundial) com a mudança de hábitos em relação às vestimentas dos brasileiros nesse período, utilizando uma parte textual e com imagens e outra com um link que direciona para o material em áudio (*podcast*), onde o usuário pode ouvir de uma forma bem humorada e até certo ponto “informal” o conteúdo abordado.

#### 4.1 Metodologia

Buscou-se inicialmente entender, através da bibliografia analisada, os próprios conceitos básicos sobre as redes sociais em si, seus objetivos mais destacados e de como estas se inserem nas atuais Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Após isso, procurou-se compreender a relação dos profissionais da educação com essas mídias e o posicionamento de órgãos estatais sobre as mesmas, com um olhar sobre o atual contexto da pandemia de Covid-19. Por fim, até pela

natureza do tema pesquisado, houve a busca por demonstrar exemplos práticos contidos nas próprias redes sociais sobre o uso das mesmas para o Ensino de História, em postagens de formatos diversos (a exemplo de textos, imagens, áudios e vídeos), nos seus referidos endereços virtuais na internet.

#### **4.2 Análise dos resultados**

Após a conclusão deste estudo, percebeu-se a grande demanda que a sociedade tem por diversos serviços prestados pelas redes sociais, além da latente necessidade dos agentes educacionais como um todo perceberem o potencial pedagógico dessas mídias e eles próprios buscarem atualização e formação sobre o uso delas, pois ficou evidente que a modalidade remota ou híbrida deverão ser sempre utilizadas no processo de ensino e aprendizagem atual, como forma de complemento, de diversificação pedagógica ou de suporte de maneira geral. No mais, se pôde evidenciar exemplos em diversas mídias dessa utilização pedagógica de informações históricas, porém muitas vezes talvez até de forma “desproposital” em relação a aliar de fato as redes sociais ao ensino de História.

#### **5. Considerações finais**

Percebeu-se ao longo desta pesquisa que a utilização das principais redes sociais, no caso específico as quatro mais populares do país, tem o potencial de se aproximar do público-alvo tanto dessas mídias digitais, quanto do próprio processo de ensino e aprendizagem: as “juventudes” de um modo geral. Isso porque o contato dessas pessoas com as redes sociais é algo que vem se tornando cada vez mais necessário, de fácil acesso e de custo barato, sem contar que para os jovens estas já tomam talvez a maior parte do seu tempo em linhas gerais, sendo algo quase mecânico a sua utilização.

Então, se este acesso é algo que faz parte da vida de quase todos os estudantes, nada mais natural que o ensino de História também esteja ali presente. As redes sociais podem se tornar um complemento ao trabalho em sala de aula e às próprias práticas pedagógicas do professor. Além dessa questão habitual, há ainda a possibilidade de desenvolver habilidades de forma mais natural e cotidiana, como por exemplo: a interpretação, usando métodos textuais, auditivos, visuais, audiovisuais etc.

Os impactos do uso da *web* e seus recursos, como as redes sociais, no processo de ensino pode também ampliar o desenvolvimento da memória e do raciocínio rápido, fruto da intensa fluidez dessas informações nas diversas plataformas e mídias digitais. Porém, cabe aos educadores encontrarem a melhor forma de usá-las de modo a torná-las aliadas e não inimigas, visto que todo e qualquer método pedagógico, requer que os agentes saibam adequar teoria e prática docente, para que de fato a aprendizagem ocorra.

Ademais, redes sociais não podem passar despercebidas na sociedade atual, pois elas têm o poder de informação instantânea, de abrangência global, de troca de ideias e debates, de formação de opinião e até mesmo de mudança socioeconômica dos seus usuários, o que no fundo tem tudo a ver com o processo educacional, e isso passa pelo ensino de História.

## Referências

**AVENTURAS NA HISTÓRIA.** Moda no Brasil: o período da Segunda Guerra Mundial. 30 out. 2021. Instagram: @aventurasnahistoria. Disponível em [https://www.instagram.com/p/CVpyDNur\\_Ml/?utm\\_medium=share\\_sheet](https://www.instagram.com/p/CVpyDNur_Ml/?utm_medium=share_sheet). Acesso em: 19 dez. 2021.

**AZEVEDO, Mariana Morais; SOUZA, Adriana Alves Novais de; REIS, Leticia Maciel dos. O WhatsApp no processo de ensino e aprendizagem de biologia.** Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/8948>. Acesso em: 14 dez. 2021.

**BACICH, L.;** TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

**CANAL HISTORY.** Fatos incríveis sobre os Maias. 04 dez. 2021. Instagram: @canalhistory. Disponível em [https://www.instagram.com/reel/CXE1deAFulv/?utm\\_medium=share\\_sheet](https://www.instagram.com/reel/CXE1deAFulv/?utm_medium=share_sheet). Acesso em: 20 dez. 2021.

**DÉBORA ALADIM.** Resumo de História: Ditadura Militar. 07 set. 2015. Youtube: Débora Aladim. Disponível em: <https://youtu.be/B8hLHJSA6V0>. Acesso em: 10 dez. 2021.

**DESCOMPLICA.** Renascimento / Quer que desenhe. 11 out. 2018. Youtube: Descomplica. Disponível em: <https://youtu.be/6NbSXIdObDk>. Acesso em: 09 dez. 2021.

**DOMINGUES, Alex Torres.** **A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no Estado do Mato Grosso do Sul: Avanços e perspectivas.** Horizontes, revista de educação. v. 7, n.14 (2019). Acesso em: 18 dez. 2021.

**HISTORY.** César não foi imperador e Cleópatra não era egípcia: erros clássicos sobre a antiguidade. 03 dez. 2021. Facebook: History. Disponível: <https://www.facebook.com/118140234879605/posts/5571597416200499/?sfnsn=wiwspwa> Acesso em: 17 dez. 2021.

**HISTORY.** Múmias com línguas de ouro são encontradas durante escavações no Egito. 06 dez. 2021. Facebook: History. Disponível: <https://www.facebook.com/118140234879605/posts/5583187468374827/?sfnsn=wiwspwa> Acesso em: 21 dez. 2021.

**KENSKI, V. M.** Educação e tecnologias: **O novo ritmo da informação.** Campinas, SP. Editora: Papirus, 2007.

**LORENZO, E. M.** **A utilização das redes sociais na Educação.** Portal educação, 3ª ed., Rio de Janeiro, Clube de Autores, 2013. Disponível em: < <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/55197/a-importancia-das-redessociais-para-a-educacao#!2>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

**MACHADO, Leonardo da Costa.** **A utilização das mídias sociais na educação: Facebook, Instagram e WhatsApp.** 2019. 38 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização). Universidade aberta do Brasil - UAB NEAD – Núcleo de Educação Distância. Mídias na educação. 2019. Disponível em: <http://dspace.nead.ufsj.edu.br/trabalhospublicos/handle/123456789/338>. Acesso em: 04 dez. 2021.

**MEC. Portaria 343. 17.03.2020.** Brasília. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 18 dez. 2021.

**RECUERO, Raquel. A conversação em rede.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

**RODRIGUES, Tereza. A utilização do aplicativo WhatsApp por professores em suas práticas pedagógicas.** In: 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação e 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias. 2015. Anais [...]. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as\\_sdt=0%-2C5&q=A+utiliza%C3%A7%C3%A3o+do+aplicativo+WhatsApp+por+professores+em+suas+pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas.&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%-2C5&q=A+utiliza%C3%A7%C3%A3o+do+aplicativo+WhatsApp+por+professores+em+suas+pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas.&btnG=) Acesso em: 30 dez. 2021.

**SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; DAVID, Célia Maria; MANTOVANI, Almir. A tecnologia como aliada no ensino de história e a sua adesão nas escolas de educação básica.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, ISSN-e 1982-5587, Vol. 10, Nº. 2, 2015, págs. 390-399.

**UMBELINA, Vanessa. Redes sociais: aliadas ou vilão da Educação.** (USP/UFF) P. 6. Hipertextos Revista Digital ([www.hipertextus.net](http://www.hipertextus.net)), n.9, dez. 2012. Disponível em: Acesso em: 08 dez. 2021.

# BEATRIZ NASCIMENTO E LÉLIA GONZALEZ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

*Francidéia Gomes Sousa de Carvalho*

*Mary Angélica Costa Tourinho*

## Introdução

O presente artigo é parte da dissertação de Mestrado intitulada de *Trajatórias ausentes: um estudo sobre intelectuais negras como ferramenta para um ensino decolonial, antirracista e antissexista*, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual do Piauí e tem por objetivo apresentar algumas contribuições de duas intelectuais negras do nosso país, Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez, por meio de suas obras e trajetórias de vida, buscando romper com um ensino colonizado e para a produção de uma história contra-hegemônica do Brasil.

Os europeus a fim de legitimarem seu poder sobre outros povos estabeleceram uma hierarquização, contribuindo para que os saberes produzidos por não europeus fossem desconsiderados. Nesse sentido verificamos em nossa historiografia uma invisibilização de produções teóricas, a exemplo das desenvolvidas por mulheres negras. Em contraponto a essa realidade que infelizmente ainda se faz presente, trazemos nesse trabalho um pouco da trajetória e produção de duas

importantes intelectuais negras brasileiras do século XX, Maria Beatriz do Nascimento<sup>1</sup> e Lélia de Almeida Gonzalez<sup>2</sup>.

As duas pensadoras tiveram suas trajetórias ligadas à migração<sup>3</sup>, viveram em um período em que a presença de mulheres negras na academia não era expressiva; ainda romperam com papéis de subordinação, passividade e servilismo que historicamente foram pensados para essas mulheres. Denunciaram o preconceito racial e de gênero em um período de Ditadura Civil Militar, onde a Lei de Segurança nacional (LSN) proibia que se falasse sobre racismo, visto que, se apregoava o mito da democracia racial. Elas ergueram suas vozes quando muitos e muitas considerados(as) subversivos(as) foram calados(as) para sempre. As autoras denunciaram o racismo e as discriminações que atingiam as mulheres, em especial as mulheres negras.

Atualmente, por conta das abordagens decoloniais, fruto das mobilizações dos movimentos sócias, as questões evidenciadas por Lélia e Beatriz, têm recebido uma maior atenção no espaço acadêmico. Seguindo a perspectivas das autoras, acreditamos ser de suma importância que suas contribuições teóricas e políticas sobre as relações raciais

1. Mulher negra, nordestina, historiadora, poeta, professora, roteirista e defensora da igualdade racial e de gênero. A atuação de Beatriz do Nascimento na militância negra e na academia se estende da década de 1970 até início dos anos de 1990, quando foi assassinada brutalmente em um crime – reconhecido atualmente, graças à mobilização de grupos feministas, como feminicídio, cometido pelo marido de uma amiga. Com uma atuação marcante no *Movimento Negro*, em pleno regime militar, ergueu a voz e denunciou os estereótipos que atravessavam a existência das mulheres negras (RATTS, 2006, p. 74). As pesquisas de Beatriz Nascimento tiveram como eixo a condição de inferioridade da população afrodescendente, a mulher negra e o quilombo.

2. Intelectual, militante e feminista negra, destacou-se na luta contra o racismo e a desigualdade entre os sexos em nossa sociedade. Filha do operário negro Acácio Joaquim de Almeida e de Urcinda Serafim de Almeida, empregada doméstica, analfabeta e de ascendência indígena. A negra menina Lélia de Almeida tornou Lélia Gonzalez em homenagem ao marido Luiz Carlos, que segundo Lélia, foi uma pessoa muito importante no despertar para uma visão crítica do mundo, e mesmo sendo um homem branco lhe despertou para seu pertencimento racial e embranquecimento pelo sistema (RATTS, RIOS, 2010, p. 52-53)

3. Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento migraram de Minas Gerais e Sergipe para o Rio de Janeiro respectivamente.

e de gênero no Brasil se estendam para o espaço escolar, que vivencia, cotidianamente, conflitos, discriminações e violências, geradas pelo sexismo e pelo racismo que estruturam a sociedade brasileira.

De forma específica buscamos superar a invisibilidade dessas intelectuais e suas lutas e incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas decolonizadoras que possibilitam aos alunos o acesso a um conhecimento mais diverso e uma compreensão melhor de sua realidade.

Refletir sobre a trajetória e produção de intelectuais negras do feminismo é fundamental para sua visibilização e positivação, também contribui para o rompimento com os estereótipos que envolveram/ envolvem as mulheres negras, vistas como menos importantes e incapazes de produzir saberes. Também colabora para a construção de uma educação ancorada na narrativa de outras histórias e que contempla sujeitos históricos que protagonizaram a construção do país em seus diversos aspectos, mas que foram silenciados.

Em um primeiro momento analiso como o *epistemicídio* atua na invisibilização de mulheres intelectuais negras; posteriormente abordo a educação decolonial como caminho para a visibilização de sujeitos históricos e por fim apresento alguns elementos da trajetória de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez enfatizando suas contribuições para uma educação decolonial.

### **O epistemicídio atuando na invisibilização de intelectuais negras**

A trajetória de mulheres negras ao longo dos anos esteve invisibilizada na produção historiográfica. Mesmo com a renovação nesse campo, ocorrida na segunda metade do século XX, os avanços ocorreram lentamente no ensino e não se estenderam em um primeiro momento ao espaço da escola básica.

Muitas mulheres, como Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez, tiveram uma produção intelectual intensa e nos legaram uma forma particular de interpretar o Brasil, ao criarem conceitos e categorias



inovadores e revolucionários. Entretanto, ainda predomina no imaginário brasileiro uma lógica colonial que considera os corpos negros, e em especial os corpos de mulheres negras, como destituídos de inteligência e como produtores de saberes inferiores (HOOKS, 1995). Isso contribuiu para que várias intelectuais negras tenham tido suas trajetórias ausentes da historiografia e dos ambientes educacionais. Visibilizar a trajetória e produção das duas implica a adoção de uma educação decolonial e se contrapor ao *epistemicídio*, termo cunhado pelo sociólogo Boaventura dos Santos (1995) e acionado pela filósofa Sueli Carneiro (2005). Boaventura dos Santos (1995) considera que o *epistemicídio*:

[...] se constituiu num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (SANTOS, apud CARNEIRO, 2005, p. 96).

Dessa forma, o *epistemicídio* envolve a desvalorização, a negação e o apagamento de histórias, memórias e saberes de povos com cultura diferente da tradição ocidental. É um dos elementos principais do violento processo colonial.

A trajetória dessas intelectuais se identifica também com a formação do Movimento Negro<sup>4</sup> Unificado em 1978, que contribuiu para a estruturação de uma intelectualidade negra, que teve a academia como um espaço de denúncia do racismo, possibilitando a legitimação de pesquisas sobre as relações étnico-raciais. Posteriormente, com a efervescência do *Movimento Feminista Negro*, às críticas raciais foram acrescentadas as discussões sobre gênero. A atuação da

---

4. Acionando Nilma Lino Gomes, entende-se como movimento negro um conjunto de entidades, tais como grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, com o objetivo de superação do racismo e da discriminação racial, bem como de valorização e afirmação da história e das culturas negras no Brasil (GOMES, 2018, p. 23).

intelectualidade negra tanto nos movimentos sociais como na academia foi fundamental para discutir e evidenciar a estrutura social racista, patriarcal e de classes. Ainda assim, houve persistências e dificuldade em reconhecer a importância das intelectuais negras do Brasil, por conta da existência de um pensamento colonizado valorativo do que o eurocentrismo validou. Tanto no chão da escola como nas academias houve o predomínio de uma racionalidade que considerou o conhecimento científico como única forma válida de saber, desconsiderando outros saberes tecidos por movimentos culturais e sociais. A filósofa Sueli Carneiro destaca os seus efeitos mais profundos na vida de pessoas negras:

[...] o *epistemicídio* é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Assim, entende-se que os impactos do *epistemicídio* impactam a auto-estima e a subjetividade da população negra de uma forma que seus efeitos são sentidos não apenas individualmente, mas coletivamente. Sueli destaca também como a negação do acesso à educação é um instrumento para a perpetuação desse tipo de racismo epistêmico que mata a racionalidade do Outro (CARNEIRO, 2005, p. 97). Dois exemplos marcantes de *epistemicídio* em nossa história é a ausência da produção teórica de Beatriz Nascimento e de Lélia Gonzalez nos processos formativos dos estudantes da Educação Básica e Superior.

Elas faziam parte de um contexto intelectual, cuja referência era branca e masculina: “podemos considerar que a invisibilidade da mulher negra no espaço acadêmico também se consolida porque o seu outro (homem branco, mulher branca ou homem negro) não a vê nesse ambiente e nem mesmo trilhando esse itinerário intelectual” (RATT, 2006, p. 29).

Ao apresentarmos os seus itinerários políticos e intelectuais nos contrapomos ao processo histórico epistemicida do qual foram vítimas. Trazer para o espaço escolar o conhecimento sobre essas intelectuais é visibilizar mulheres negras que foram fundamentais para as mudanças que se processaram no campo do ensino, das questões étnicas e do gênero.

### **A Educação decolonial como caminho para visibilização de sujeitos históricos**

Em nosso país a modernidade/colonialidade estabelece o que é ensinado e o que não é ensinado na educação básica e ensino superior, isto ocorre porque “a colonização no âmbito do saber é produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc. que foram forjadas no período colonial (WINTER, 2003 apud BERNARDINO-COSTA, MALDONATO TORRES, GROSGOUEL, 2019, p. 9). Em oposição a esse modelo de sistema educacional colonizado enfatizamos a necessidade da adoção de uma educação decolonial.

A educação decolonial se contrapõe a lógicas educativas hegemônicas e pressupõe pensar com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, entre outros (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez como professoras, atuaram na luta por mudanças no ensino brasileiro, visto como um ensino

colonizado, em que a narrativa da história foi alicerçada no paradigma eurocêntrico que colocava em relevo as histórias de alguns grupos sociais enquanto outros sujeitos históricos como negros e negras eram invisibilizados. As duas pensadoras denunciaram a invisibilidade e as discriminações históricas impostas aos homens e mulheres negros no Brasil e propunham uma “história outra” a partir da agência dos sujeitos e sujeitas negras. Vemos assim que elas já defendiam uma perspectiva de educação decolonial mesmo que o termo tenha sido cunhado somente depois.

Evidenciar a produção intelectual de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez é uma forma de repensar o ensino de história em uma perspectiva decolonial, pois isso envolve o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas pela narrativa tradicional e o questionamento do paradigma ocidental eurocêntrico que está atrelado a diversas opressões como o racismo, o machismo, o patriarcado entre outras.

A educação foi sempre vista como uma área estratégica e como espaço de atuação para essas intelectuais negras. Entretanto, isso não impediu que suas produções e pensamentos fossem desconsiderados e quase nunca estudados tanto no Ensino Superior como no Ensino Básico. Embora esse quadro tenha mudado nos últimos anos, é bastante comum a presença de professores que nunca tiveram o contato mínimo com epistemologias negras e feministas. Ao se referir sobre a validação do conhecimento na realidade norte americana, mas que serve perfeitamente para entendermos outras realidades, inclusive a do Brasil, a pensadora negra Patrícia Hill Collins expressa que:

[...] homens brancos da elite controlam as estruturas de validação do conhecimento ocidental, ou seja, ratificam o que seja ou não conhecimento válido. Consequentemente, as experiências de mulheres negras norte americanas, bem como as experiências de mulheres afrodescendentes na esfera transnacional, têm sido distorcidas ou excluídas daquilo que é definido como conhecimento (COLLINS, 2018, p.139).

No mesmo percurso do pensamento de Patricia Hill Collins em relação à exclusão das mulheres negras dos espaços de produção de conhecimento, bell hooks (1995) observa que os espaços de produção de conhecimento ainda são marcados pela hegemonia do homem branco, da mulher branca e do homem negro. Devido ao racismo, ao sexismo e ao machismo, traços comuns às vivências sociais de mulheres negras em nosso país, Beatriz e Lélia continuam pouco conhecidas/estudadas no ambiente acadêmico e na educação básica, sendo necessário, portanto, levar ao conhecimento da população brasileira o belo legado que deixaram.

Na educação básica, ainda se faz presente, de forma bastante acentuada, uma narrativa não positivada sobre mulheres negras. Quando são abordadas nos livros didáticos - principal ferramenta de estudo da maioria dos alunos da escola pública - o fazem de forma estereotipada e negativada, em nada contribuindo para a formação de uma consciência racial e sentimento de representatividade positivos. É preciso tensionar os espaços de produção de conhecimento que historicamente vêm produzindo uma História única e chancelando ausências, uma história colonizada que tem desvalorizado a produção intelectual de grupos historicamente oprimidos e subalternizados, a exemplo da intelectualidade negra do nosso país.

Abordamos a seguir alguns aspectos da trajetória e produção intelectual de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez que contribuem para uma educação decolonial.

### **Beatriz Nascimento: uma ativista intelectual na defesa por uma história outra do Brasil**

A intelectualidade negra, na qual podemos citar Beatriz Nascimento (imagem 1) tem contribuído substancialmente para um outro olhar sobre a História do povo brasileiro, superando dessa forma uma concepção de História única.

**Imagem 1** - Historiadora, professora, poeta e ativista Beatriz Nascimento



**Fonte:** Negrê

Beatriz Nascimento fez críticas acentuadas à produção acadêmica, permeada pelo pensamento eurocêntrico, o que a aproxima hoje dos estudos decoloniais e pós-coloniais. Segundo Dos Reis (2020) em sua dissertação *Beatriz Nascimento vive entre nós: pensamentos, narrativas e a emancipação do ser (Anos 1970/1990)*, os conceitos, a produção teórico-metodológica desenvolvidos pela pensadora e suas próprias vivências integram o que foi chamado por Mignolo de um pensamento fronteiriço que se contrapõe ao pensamento moderno ocidental (MIGNOLO 2003, apud DOS REIS, 2020). O pensamento fronteiriço afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita.”

Mesmo sendo uma mulher com uma atuante trajetória política e intelectual, Beatriz do Nascimento foi invisibilizada dentro da academia pelos seus pares. Os historiadores, definiam suas obras como “não acadêmica”. A historiadora alcançou bastante destaque atuando no *Movimento Negro*, porém, o mesmo não ocorreu como pesquisadora e intelectual, “[...] veremos que a fértil carreira dessa pesquisadora não implicou em que se tornasse uma “autora” para os círculos acadêmicos hegemônicos que estudam relações raciais” (RATT, 2006, p. 28).

Beatriz teve que transpor os muros do racismo e do sexismo. Deixou-nos uma produção primorosa que nos permite olhar para o Brasil por outros horizontes. Alex Ratts destaca:

Uma mulher negra que se torna pesquisadora e elabora um pensamento próprio nos parâmetros acadêmicos, inspirada da vida extra muros da universidade como a fazia Beatriz Nascimento, rompe com esse processo de invisibilidade no espaço acadêmico. Uma mulher negra pesquisadora jamais é imperceptível no campus, mas talvez o seja enquanto autora. (RATTS, 2006, p. 29).

O não reconhecimento de sua produção historiográfica pelos historiadores contribuiu para que a historiadora tenha permanecido praticamente desconhecida entre os estudantes do curso de História e para a população em geral. Eu mesma, só tive acesso à obra da Beatriz do Nascimento algum tempo depois da graduação.

Seu pensamento foi marcado por sérias críticas à disciplina História, chamando a atenção para a produção de um conhecimento lacunar sobre a realidade histórica brasileira e o desconhecimento da História do povo negro e “reivindicou em suas produções a necessidade de uma ciência histórica e social firmada em uma episteme e agência negra” (PINN e REIS, 2021, p.5).

Nascimento entendia bem os desafios que a população negra tinha que enfrentar ao viverem em uma sociedade estruturalmente racista. Por isso defendia que deveriam abandonar seus “recalques” e “complexos” e construir uma História ainda não escrita: “devemos fazer a nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando” (NASCIMENTO, 2006, p. 97). Ao defender uma história do negro no Brasil, Beatriz tinha em mente retirar essa população das margens e colocá-las no centro das explicações sobre o país.

A historiadora no artigo “*Por uma história do homem negro*”, publicado em 1974 na *Revista de Cultura Vozes*, critica a produção canônica,

que exclui perspectivas históricas plurais e concebe a História apenas como ciência. A História nessa dimensão produz um conhecimento fragmentado e preconceituoso sobre o negro (NASCIMENTO, 2018, p. 43). Propôs novos caminhos e olhares para pensar o lugar do negro na História brasileira e do mundo, uma narrativa do passado centrada em uma visão do próprio negro (NASCIMENTO, 2021).

Beatriz afirmou a necessidade de uma (re) escrita da nossa História, pois “a história do Brasil é uma história escrita por mãos brancas” (NASCIMENTO, 2021). Identificou ainda que estudos historiográficos existentes até então tinham enfoques socioeconômicos e não consideravam aspectos raciais e particulares do povo negro brasileiro.

Não podemos aceitar que a História do Negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através dos estudos etnográficos, sociológicos. Devemos fazer a nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. Só assim poderemos nos entender e fazer-nos aceitar como somos, antes de mais nada pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa História é outra como é outra nossa problemática (NASCIMENTO, 2018, p. 48-49).

No enunciado acima fica evidente a defesa por outra forma de interpretar o Brasil, a partir de uma perspectiva negra, destacando sua agência, autonomia e subjetividade. Uma História para além da escravidão e da mão-de-obra, em que predomina a eterna narrativa sobre o escravo.

Beatriz Nascimento também elaborou uma sólida teoria criticando a maneira como se apresentavam as narrativas sobre a realidade brasileira. É importante pensarmos em quais narrativas historiográficas e escolares estão presentes nas escolas do Brasil. Embora tenha havido algumas mudanças nos últimos anos com a aprovação de uma legislação<sup>5</sup> que torna obrigatório o ensino de outras culturas, o

---

5. Podemos destacar a Lei 10.639/2003 que foi substituída pela Lei 11.645/2008.



ensino nas escolas no Brasil ainda é pautado pelo eurocentrismo. Beatriz nos aponta caminhos que nos levam à descolonização da História do Brasil incidindo dessa forma em uma descolonização dos currículos. Essa mudança é urgente para que não continue se perpetuando apagamentos, distorções e uma visão incorreta do nosso passado.

Que possamos contribuir para o devido reconhecimento dessa intérprete do Brasil, uma potência teórica que contribuiu para a construção de uma história outra da negritude no Brasil para uma melhor compreensão e (re)interpretação do país. Sua contribuição deveria se fazer presente em todo o currículo e nos processos formativos de estudantes de todos os níveis de ensino.

### **Lélia Gonzalez e suas contribuições para uma educação decolonial**

A imagem (01) retrata uma das várias viagens que Lélia fez ao exterior representando o movimento negro. Lélia Gonzalez atuou incessantemente pela causa negra e pela igualdade de gênero. Na década de 1970 participou diretamente na reorganização do *Movimento Negro*, período caracterizado por intensa produção intelectual e atuação política.

**Imagem 2** - Fotografia de Lélia Gonzalez em Dacar (Senegal), em 1979



**Fonte:** Acervo Lélia Gonzalez

A pensadora se destacou pela discussão de temas originais e atuais, pela criação de conceitos que nos fazem pensar o Brasil, as relações

raciais e de gênero por uma nova perspectiva. Entre esses aportes teóricos destacaremos aqui o “pretuguês”, a amefricanidade, racismo aberto ou por segregação e racismo disfarçado ou por denegação, que se apresentam como ricas contribuições para a decolonização da linguagem, do ensino e do pensamento.

Nutrindo bastante interesse pelo estudo da linguagem, Lélia fez uso da tradição filosófica quanto à importância da linguagem e seu uso, então nos apresentou o “pretuguês”<sup>6</sup>, conceito que põe em xeque a língua padrão e destaca a influência da língua africana em nossa cultura. A filósofa explicou sobre isso:

(...) aquilo que chamo de ‘pretuguês’ e que nada mais é do que marca de africanização no português falado no Brasil (...). O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes, como o l ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo” (GONZALEZ, Lélia, 1988, p.70).

Assim como no trecho acima, destaca-se que na palavra “framen-go” em vez de flamengo há um indicativo da presença linguística africana na troca do “L” pelo “R”. O tronco linguístico Bantu, dominante nas regiões da África subsaariana de onde veio a maioria dos povos que vieram escravizados para o Brasil, desconheciam o uso do fonema com a letra L e R, no entanto ao serem obrigados a aprender o português falado no Brasil, internalizaram com mais facilidade o som do R no meio da sílaba, daí surgindo pronúncias como “brusa”, “praca”, “framengo” para se referir às palavras blusa, placa e flamengo. Esse processo deu origem a criouliização do português (TOLENTINO, 2018, p. 118). Lélia afirmava que o português falado no Brasil é diferente do português de Portugal porque aqui se fala o pretuguês.

6. Lélia ora fazia uso da palavra “pretuguês” ora do pretuguês. Nesse trabalho por uma questão de escolha usarei o “pretuguês por conter aproximação com a palavra “preto”.

A contribuição negra e indígena foi marcante no processo de formação linguística brasileira, porém houve a tentativa de apagamento desses marcadores linguísticos ao se estabelecer uma língua oficial, padrão, – de origem europeia. Lélia atribui a transmissão do “pretoguês” no Brasil às mulheres pretas, em especial à mãe preta, responsável pela criação dos filhos e filhas da sinhá e do senhor. Ao se comunicar em “pretoguês” com as crianças, ela contribuiu para disseminar valores, sentidos e um imaginário diversificado. Essa foi uma grande rasteira que as mulheres negras deram ao sistema de dominação colonial:

Conscientemente ou não, a mãe-preta passou para o brasileiro branco as categorias das culturas negro-africanas de que era representante. Foi por aí que ela africanizou o português falado no Brasil (transformando-o em ‘pretuguês’) e, conseqüentemente, a cultura brasileira (GONZALEZ, 1983, apud CARDOSO, 2014, p. 17).

Algumas características podem ser identificadas na língua falada no Brasil, indicam a influência dos africanos na nossa pronúncia quando se verifica a retirada do R do final das palavras no infinitivo ou quando, por exemplo, se fala a sílaba tônica em substituição à palavra toda, como *cê* ou *tá para*, em referência a *você* ou *está*, tal como mostra a citação:

É engraçado como eles [sociedade branca elitista] gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse “r” no lugar do “l” nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano, no qual o “l” inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa *você* em *cê*, *o está* em *tá* e por aí fora. Não sacam que tão falando pretuguês. [...] (GONZALEZ, 1984, p. 238).

Tais fenômenos linguísticos têm se proliferado bastante principalmente devido à incorporação da linguagem oral à escrita digital

quando ocorre a contração de palavras deixando-se a sílaba tônica ou a exclusão do R nas palavras no infinito. Mais um elemento que pode ser citado como proveniente da influência das línguas africanas caracterizando o “pretoguês” é a inexistência de concordâncias entre pronomes e substantivos, como em “as menina”, “as pessoa”, “os pai”, “as mesa”. Isso se deve porque nas línguas africanas o plural ocorre apenas pelo uso do artigo não havendo a necessidade de o substantivo concordar. (TOLENTINO, 2018, p.119). Lélia mesmo sendo uma acadêmica, fazia questão de confrontar a linguagem acadêmica e a gramática normativa. Em várias situações fez uso do “pretoguês” em seus textos, porque além de se fazer entendida, ela queria se sentir próxima a seus interlocutores. Destacou que mesmo com críticas ao pretoguês, esse fenômeno era algo sem volta:

Quando se lê as declarações de um Dom Avelar Brandão, Arcebispo da Bahia, dizendo que a africanização da cultura brasileira é um modo de regressão, dá prá desconfiar. Porque afinal de contas o que tá feito, tá feito. E o Bispo dançou aí. Acordou tarde porque o Brasil já está e é africanizado (GONZALEZ, 1984, p. 236).

Ao apresentar o “pretoguês” como uma língua que evidencia o lugar de fala do povo negro em oposição ao pensamento eurocêntrico, Lélia nos legou uma rica contribuição para a descolonização da língua.

Lélia Gonzalez também se debruçou em refletir sobre o colonialismo e a formação histórico-cultural das Américas, ao fazer isso criou a categoria político-cultural da *amefricanidade*, um conceito em contraponto à expressão imperialista afro-americano e africano-americano<sup>7</sup>.

7. Os dois conceitos desconsideram as experiências de todo continente americano e remetem a apenas a população negra dos EUA, uma vez que, em uma postura imperialista se apropriaram do termo “América” e se consideram os únicos americanos. A ideia de Lélia era criar um conceito que contemplasse toda a dinâmica histórica, social e cultural de todo a América e ultrapassasse todas as barreiras territoriais, linguísticas e ideológicas (LIMA; RIOS, 2020, p. 135).

A *amefricanidade* se apresenta como uma explicação inovadora sobre a identidade étnica do Brasil e de todo o continente, pois centraliza na formação do seu inconsciente, a **contribuição** dos negros da diáspora e dos povos originários das Américas, como os indígenas, ao contrário do que se afirmava até então, destacava-se somente a contribuição branca, europeia (GONZALEZ, 2020, p. 127), portanto, “o termo amefricanos/amefricanas designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à América muito antes de Colombo” (idem).

A autora chama a atenção para a tripla opressão imposta pelo capitalismo-patriarcal-racista às amefricanas, pois “as mulheres amefricanas são, na maioria, parte do imenso proletariado afro-latino-americano” (GONZALEZ, 2020, p.145). Dessa forma, Lélia de maneira pioneira tratou de forma relacional os marcadores sociais de raça, (sexo) gênero e classe, enquanto essas categorias ainda eram analisadas de forma distintas. Essa abordagem interseccional é uma das ferramentas teórico-metodológicas mais ricas à sua obra, embora a mesma em nenhum momento tenha usado esse termo, pois ele só foi cunhado em 1989 por Kimberle Creenshaw<sup>8</sup> (RATTS e RIOS, 2010).

Segundo Lélia, a repulsa em aceitar a contribuição de africanos e indígenas na formação sócio histórica da América se deve ao racismo, principal ferramenta utilizada pelo colonizador para operar a sua superioridade. Gonzalez (1988) afirmou que o racismo apresenta duas faces, que operam de formas diferentes, mas que apresentam a mesma finalidade: exploração/opressão. As duas manifestações do racismo são racismo aberto e o racismo por denegação. O primeiro, característico em regiões que a colonização se deu por países de origem

---

8. Teórica estadunidense e professora de direito da Universidade da Califórnia e da Universidade Columbia cunhou o termo interseccionalidade para pensar em as múltiplas opressões (raça, classe, gênero, sexualidade, etc) e como devem analisadas de forma imbricada e sem hierarquizá-las. A abordagem interseccional já era utilizada por Lélia Gonzalez, no Brasil e Angela Davis, nos EUA.

anglo-saxônica, germânica ou holandesa, e estabelece que negro é aquele que tem sangue negro nas veias, ou seja, algum ascendente negro. Nesse tipo de racismo, usa-se como método a segregação dos não brancos. O exemplo mais evidente é o do *apartheid* que vigorou na África do Sul entre 1948 e 1994. Nesse caso, a miscigenação é algo inaceitável, pois impede a manutenção da pureza e da superioridade racial. Lélia chamou a atenção para a contradição dessa articulação ideológica, e destacou que o estupro e a exploração sexual da mulher negra foi algo que sempre se fez presente nas relações de dominação (GONZALEZ, 1988, p. 72) entre o colonizador e o colonizado.

O racismo disfarçado ou racismo por denegação<sup>9</sup>, apontado como mais eficaz e mais alienante, manifesta-se em países oriundos de colonização ibérica. É estruturado na miscigenação, na assimilação e na “democracia racial” e foi melhor disseminado na América Latina. Lélia (1988) aponta que “o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento” (GONZALEZ, 2020, p. 131), que estabelece os valores e classificações do colonizador como verdadeiros e universais. Esse tipo de racismo faz com que as pessoas no Brasil tenham dificuldades em se reconhecerem racialmente e demorem a passar pelo processo de auto identificação racial, ou seja, declararem-se pretos e/ou pardos.

Enquanto o racismo aberto ou por segregação<sup>10</sup> reforça a identidade racial dos excluídos, no racismo por denegação há o estilhaçamento,

9. É um termo tomado emprestado da psicanálise de Freud e se refere ao “processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até aí recalcado continua a defender-se dele, negando que lhe pertença.” (LAPLANCE e PONTALIS, 1970, p. 564 *apud* FONSECA, 2021, p.104).

10. Nessa realidade na qual podemos citar os EUA, as crianças negras já crescem sabendo o que são e não sentem vergonha de sua condição racial, o que acabou contribuindo para o desenvolvimento de uma maior autonomia, união e maior poder de mobilização nas lutas contra a opressão e conquista de direitos (LIMA; RIOS, 2020, p. 132).

fragmentação da identidade racial. Pessoas negras (pretas e pardas) internalizam os valores coloniais e negam sua condição racial. As principais frentes de mobilização e resistência ocorrem no campo cultural, embora não se possa negar, que muitas vezes insurgentes se ergueram contra o sistema opressor.

O legado de Lélia Gonzalez, uma das pensadoras brasileiras mais importantes do século XX, é fundamental pelo seu caráter decolonial e interseccional, seu pensamento apresenta uma potência pedagógica que amplia a capacidade de se pensar o mundo e especialmente o Brasil.

### **Considerações Finais**

A produção dessas duas intelectuais mostra-se bastante atual em um país que em muito não reconhece faces e conhecimentos de intelectuais negras, que são de grande contribuição para a compreensão de um Brasil com realidades diversas e múltiplas identidades. Seus estudos evidenciam um modelo de educação colonizada, que reflete uma única forma de pensamento e experiências ancoradas no pensamento moderno/ocidental.

Promover uma educação ancorada nos pressupostos de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez possibilita aos alunos o acesso a um conhecimento mais diverso e uma compreensão melhor de suas realidades. Práticas pedagógicas voltadas para outras formas de existir, de pensar, de sentir e produzir são essenciais para a superação do modelo colonial de educação e para a construção de um mundo com mais justiça social.

O espaço escolar colonizado (HOOKS, 2020) e de tradição monocultural (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 45), deve ser substituído por um espaço democrático e com práticas pedagógicas diversas. Homens e mulheres são alvos todos os dias de inúmeras violências por conta do fenótipo e do gênero, e, nesse sentido, o papel e as práticas decoloniais de professores e professoras, se apresentam como essenciais para a promoção de uma educação comprometida com a

desconstrução de pensamentos e práticas preconceituosas e discriminatórias, infelizmente ainda presentes em nosso país.

## REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONATO TORRES, Nelson. GROSGUUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

CARDOSO, Cláudia. Pons. **Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set-dezembro. 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. **Epistemologia feminista negra**. In: COSTA, Joaze Bernardino;

DOS REIS, Rodrigo Ferreira. **BEATRIZ NASCIMENTO vive entre nós: pensamentos, narrativas e a emancipação do ser (anos 70/90)**. 2020. Dissertação de Mestrado, Universidade do estado de Santa Catarina – UDESC, 2020.

FONSECA, Fernanda Cardoso. **Nossa América Ladina: o pensamento (decolonial) de Lélia Gonzalez**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2021.

GROSGUUEL, Ramón; TORRES, Nelson Maldonado. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: autêntica, 2018. p. 139-167.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. *Tempo Brasileiro*, n.º. 92/93, Rio de Janeiro, jan./jun.1988.

\_\_\_\_\_. Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

\_\_\_\_\_. Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

\_\_\_\_\_. Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984.



HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir – a educação como prática de liberdade**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Ltda, 2020.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais Negras**. *Revista Estudos feministas*, vol. 3, nº 2/95, p 464-476, 1995.

MIGNOLO, Walter. **Historias locais/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: FÁVERO, Osmar. IRELAND, Timothy Denis (orgs). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 37 - 58.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

\_\_\_\_\_, Maria Beatriz. **Por uma história do homem negro**. In: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

\_\_\_\_\_, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PELA primeira vez, coleção traduz para o inglês trabalhos de Beatriz Nascimento. **Negrê**, 2021. Disponível em: < <https://negre.com.br/pela-primeira-vez-colecao-traduz-para-o-ingles-trabalhos-de-beatriz-nascimento/> >. Acesso em: 10, mai. de 2022.

PINN, Maria Lídia de Godoy; REIS, João Carlos. **Por uma História Negra: a potência teórica do pensamento de Maria Beatriz Nascimento para a (re) escrita da História**. *Oficina do historiador*, Porto Alegre, vol. 14, nº 1, p. 1-12, jan-dez. 2021.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_, Alex; RIOS, Flavia M. **Lélia Gonzalez** : Retratos do Brasil Negro. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2010.

TOLENTINO, Joana. **Descolonização, filosofia e ensino: compartilhando vozes de filósofas latino-americanas**. *Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul*. v. 2, n. 1, 2018.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para Pensar uma Educação Outra**. *Arquivos Analíticos de Política Educativas*, Arizona, v. 26, n. 83, jul. 2018.

# **A PEDAGOGIA DA BRICOLAGEM NO USO DIDÁTICO DE IMAGENS: ENTRE A IMAGINAÇÃO CRIATIVA E RESISTÊNCIA NA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

*Francisco Alfredo Morais Guimarães*

## **Introdução**

Estudar, conhecer e refletir acerca da produção de objetos visuais, seus usos e apropriações, implica em ver a iconografia como um registro documental e fonte em trabalhos de pesquisa. No caso do contexto escolar, esse trabalho requer uma ênfase nos conceitos de representação e cultura visual, considerando a educação do olhar do aluno, para que ele possa perceber as tramas que envolvem a visualidade da imagem, o que exige do professor de história a realização de exercícios de leitura, considerando a relação entre a educação e os recortes políticos e sociais indispensáveis no estabelecimento de contrastes e rupturas epistemológicas.

Nesse sentido, o professor de história precisa adotar em sua prática pedagógica o estudo dos significados simbólicos da cultura, conferindo aos objetos artísticos e visuais a condição de fontes históricas informativas de uma determinada época. Isso permite colocar em evidência as relações entre os sujeitos, lançando luz sobre a riqueza e nuances dos sentidos presentes no ato de realizar o registro iconográfico e sua visualização.

Essa apropriação da imagem enquanto objeto de investigação só se tornou possível graças à perspectiva interdisciplinar na pesquisa e no ensino de História, o que garantiu a emergência de novas possibilidades de análise das fontes documentais, como a aplicação sobre elas do conceito de representação, permitindo, conforme Chartier (1990, p.17), “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Com o conceito de representação, passou-se a pensar o documento a partir do campo simbólico e suas intencionalidades, bem como a sua “apropriação” pelo leitor, levando em conta que o ato da leitura se dá em momentos e contextos específicos, muito distintos daqueles nos quais foram produzidos, reconhecendo em cada contexto uma forma própria de construção de sentido, elaborado em conformidade com o ato da leitura nas comunidades de leitores.

Assim, o ato de leitura passou a ser visto como uma prática ativa do sujeito que lê, mas que também se caracterizado como um evento social, institucional, cultural, pois as representações só podem ser compreendidas como fazendo parte de uma história marcada por relações simbólicas que estão inscritas em um determinado contexto sociocultural, caracterizando uma determinada cultura visual.

No caso do Brasil, onde temos um contexto sociocultural multiétnico e multicultural, com mais de 300 etnias indígenas, com características linguísticas e culturais próprias, além de possuir a maior população negra fora da África, o exercício de leitura de imagens sobre esses sujeitos sociais implica em lançar luz sobre eles, identificado a forma como foram e são representados, considerando a condição histórica de violação dos seus direitos no contexto colonial e pós-colonial, levando em conta sua apresentação através de estereótipos, que devem ser vistos como um dispositivo estratégico do poder no discurso colonial, cujo objetivo, segundo Bhabha (2003):

[...] é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. (...) Estou me referindo a uma forma de governamentalidade, que ao delimitar uma “nação sujeita”, apropriada, dirige e domina suas várias esferas de atividade. (...) o discurso colonial produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um outro e assim inteiramente apreensível e visível (BHABHA, 2003, p. 111).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Stuart Hall (2016) apresenta os seguintes pontos para a compreensão desse dispositivo estratégico de poder:

O primeiro ponto é – os estereótipos reduzem, essencializam, naturalizam e fixam a “diferença”. Em segundo lugar, os estereótipos implantam uma estratégia de “divisão”. Eles dividem o que é normal e aceitável daquilo que é anormal e inaceitável. Em seguida, eles excluem ou expõem tudo o que não se encaixa. [...] Então, outra característica dos estereótipos é a sua prática de “fechamento” e exclusão. [...] Os estereótipos, em outras palavras, formam parte da manutenção de uma ordem social e simbólica. [...] O terceiro ponto é que os estereótipos tendem a ocorrer onde há grandes desigualdades de poder (HALL, 2016, p. 258).

Essa noção de estereótipo proposta por esses dois autores trouxe contribuições importantes para o estudo das imagens, sobretudo no que se refere a crítica aos modos de representação negativa de povos, segmentos sociais e indivíduos marginalizados da sociedade. No caso do Brasil, pôs em evidência o **caráter político e histórico do eurocentrismo e do racismo** que, entre outras tragédias, fez com que só recentemente as histórias e culturas dos povos indígenas, da África e dos afro-brasileiros passassem a ser contempladas na formação do professor e o seu ensino se tornasse obrigatório nas escolas da Educação Básica, através das leis 10.639/03 e 11.645/08, que se tornaram um divisor de águas no combate a discursos e práticas racistas no interior das escolas.

É dentro dessa configuração legal estabelecida por essas duas leis de combate ao racismo, que se deve conceber a experiência de leitura de imagens dentro do campo temático aqui apresentado, como forma de levar o aluno a refletir e se aperceber do jogo de espelhos presente na visualidade, com as imagens se apresentando para ele em seus diferentes modos de enquadramento: epistemológico, ontológico, político, estético, ético, étnico, etc.

Temos, assim, um modo de construção de conhecimento em que se considera o campo simbólico, com o aluno podendo reconhecer os signos que cada imagem possui e jogar com eles, como se estivesse vendo os fios invisíveis que sustentam os truques de ilusionismo presentes na arquitetura das representações e na manipulação de condicionamentos interpretativos.

Ao tomar consciência da existência desses fios e como eles são manipulados, o aluno pode deixar o lugar de observador, passando a condição de ator na cena educacional, se apercebendo da presença de formas de ver distorcidas e descortinando possibilidades de subverter e ressignificar seus enquadramentos e condicionamentos interpretativos.

Ao cunhar o conceito de colonialidade do poder, Quijano (2005) pôs em evidência a problemática da visualidade no contexto da América Latina, apontando para a existência de um modo de construção de conhecimentos que, segundo ele:

[...] opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos

verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 129-130).

Vemos, portanto, que um trabalho de leitura de imagens pelos alunos requer uma atuação do professor como mediador, pois, como destaca Mauad (2007), as imagens

integram um conjunto de representações sociais que, através da educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, valores estéticos e morais. (...) Nenhuma imagem é lida naturalmente, sua compreensão requer um aprendizado cultural que, no limite, permite reconhecer, numa fotografia, não a realidade, mas a sua (re)apresentação (MAUAD, 2007, p. 111).

A educação do olhar pode ser compreendida como um modo de pesquisa qualitativa em educação, por incluir múltiplas práticas interpretativas, com um foco multiparadigmático e sensível ao valor da abordagem de diferentes métodos, além de uma postura crítica e compromissada com a vida. Nesse sentido, Denzin e Lincoln (2006), destacam que a emergência da pesquisa qualitativa em educação se deu em função da necessidade dos pesquisadores de entender o “outro”, o não branco, refutando abordagens colonialistas historicamente construídas sobre ele, ao considerá-lo como exótico e primitivo, como se não tivesse cultura ou como se a sua cultura não fosse civilizada. Desse modo, a competência da pesquisa qualitativa “é o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual e a ação cultural entrecruzam-se” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 22).

Tomando como base experiências de ensino, pesquisa e extensão sobre o tratamento da temática indígena no ensino de História<sup>1</sup>, destaco aqui a adoção da pedagogia da bricolagem como um recurso eficaz na educação do olhar do aluno, no sentido de garantir a ele o desenvolvimento de um modo de ver através da captação e codificação

---

1. A descrição dessas experiências pode ser encontrada em Guimarães (1996; 2008; 2014; 2018; 2019) e Guimarães; Drummond (1992).

de estímulos sensoriais, visando a emergência de um senso de decodificação das dimensões objetiva e subjetiva da imagem, manipulando o que nela é identificado como representação.

Nessa experiência, a pedagogia da bricolagem está implicada com a noção de *Poiesis*, que tem a ver com o propósito de desvelamento, de desocultamento, no sentido de propiciar a emergência de algo novo, criado com o objetivo de colocar em evidência algum aspecto da existência que possa ser iluminado.

Esse modo de ver a imagem implica na participação ativa do aluno, contextualizado na realidade social da qual faz parte e na qual se posiciona através do estímulo a emergência de um estado de imaginação criativa<sup>2</sup>. Através desse estado, o aluno pode atuar como um *bricoleur*, que é aquela pessoa que cria e recria coisas, utilizando resíduos e fragmentos, que são coletados e manipulados na perspectiva da ressignificação, podendo conferir a sua produção um caráter crítico inusitado. Como destacam Rampazo e Ichikawa (2009):

[...] o bricoleur usa os signos, fazendo analogias e aproximações, que o permite usar a criatividade no uso dos materiais e equipamentos. Isso porque o bricoleur tem como característica montar estruturas conforme seu entendimento. Ao fazer analogias entre maçãs e bananas, o engenheiro irá buscar nos conceitos químicos e físicos o que é comum entre as duas frutas; já o bricoleur busca nos signos – que falam “por meio das coisas” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 42) – que são particulares a um indivíduo ou de uma sociedade, aqueles que permitem agrupar os elementos. Faz, portanto, escolhas entre possibilidades limitadas, sempre colocando “algo de si mesmo” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 42) na resolução do problema. E aqui cada pessoa pode percorrer um caminho diferente (RAMPAZO; ICHIKAWA, 2009, p. 4).

---

2. Uma forma de direção da imaginação para a criação de imagens e sensações através de processo de concentração e emoção, utilizando dramatizações, instalações, poemas, metáforas e sequências específicas para as induções perceptivas.

Essa referência dos autores a Lévi-Strauss se deve ao fato desse antropólogo, tomado como base seus trabalhos de campo junto a povos indígenas, ter apontado para o “caráter mitopoético” da bricolagem, reconhecendo-a como um modo de produção de conhecimento estruturado por meio do trabalho e apoiado nas qualidades sensíveis do relacionamento direto com elementos da natureza, representando um dos modos possíveis do ser humano organizar sua relação com o mundo, caracterizado o que ele conceituou como “pensamento selvagem”, onde o onírico e o poético são elementos constitutivos de objetos fabricados e fabulações cognitivas.

Apesar desse conceito ter emergido em suas pesquisas junto a povos indígenas, o autor adverte que ele não deve ser considerado como um modo específico de pensar restrito a povos indígenas, ainda que entre estes possa ser considerado como dominante. Ou seja, ele descortina a existência do pensamento selvagem e não o pensamento dos selvagens.

Nesse sentido, Lévi-Strauss sugere que se faça o emprego do termo bricolagem para se referir a um modo de produção de conhecimento que está presente em qualquer sociedade, reconhecendo os artistas, no contexto ocidental, como sendo os indivíduos que “tem, por sua vez, algo de cientista e do *bricoleur*: com meios artesanais, ele confecciona um objeto material que é, ao mesmo tempo, um objeto de conhecimento” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 43).

Tomando como base o trabalho que desenvolvo com o uso didático de imagens, posso afirmar que ao mesmo tempo em que a bricolagem se constitui em um dispositivo pedagógico, ela também se caracteriza como recurso na pesquisa educacional, pois, como destaca Kincheloe (2006), na bricolagem a construção do conhecimento se dá a partir da formação de uma consciência crítica comprometida com a interpretação dos fenômenos sociais, considerando a escuta de diferentes vozes, principalmente dos grupos marginalizados, enfatizando os campos simbólicos de luta presentes nos conflitos sociais.



Ao contemplar a pedagogia da bricolagem em minha atuação como historiador, tenho com referência três contextos educacionais distintos: escolas indígenas e não indígenas no Brasil e uma escola na cidade de Coimbra, em Portugal. Em todas as experiências realizadas, pude constatar como as diferenças étnicas, culturais e nacionais evocam interpretações distintas sobre os conflitos sociais e o confronto ocorrido no nível do simbólico, do imaginário, mas, ao mesmo tempo, percebi a emergência de elementos comuns em relação a produção de conhecimentos, a partir do estímulo a imaginação criativa.

Em um relatório realizado para o Ministério de Educação sobre as ações desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior sobre a história e cultura dos povos indígenas no Brasil, Correa da Silva (2013) destaca a experiência que vinha desenvolvendo com a pedagogia da bricolagem, entre outras ações no campo educacional sobre essa temática, afirmando:

A primeira experiência de destaque refere-se ao trabalho do Prof. Alfredo Guimarães, que ministra História Indígena na UNEB, Campus Alagoinhas, e desenvolve pesquisa tanto sobre educação indígena quanto sobre história indígena. O professor segue o método cultural e desenvolveu abordagem aplicada à temática indígena, que denominou de *bricolagem*, para o ensino da história indígena para não indígenas, que consta de intervenções em imagens e outros materiais consagrados pelo uso tradicional no ensino da história do Brasil, de forma a deslocar o olhar do aluno e problematizar situações e imagens naturalizadas pelo tempo com o intuito de ajudar o aluno a perceber outras formas de pensar a presença indígena (CORREA DA SILVA, 2013, p. 33).

O quadro Primeira Missa, óleo sobre tela pintado em 1861 por Victor Meirelles (Figura 1) foi tomado como um paradigma na experiência mencionada nesse relatório, considerando o fato de que essa é uma das imagens mais utilizadas para a representação do índio em livros didáticos de História, possuindo a condição de imagem canônica, por

estar efetivamente incorporada em nosso imaginário coletivo, provocando efeitos subliminares de rápida identificação (SALIBA, 1999).

Dentro da perspectiva analítica da “guerra das imagens” apresentada por Gruzinski (1994), o quadro Primeira Missa é apresentado nessa experiência como um artefato bélico na guerra das imagens contra os povos indígenas no século XIX, por estar pautado nos cânones coloniais da ação civilizatória europeia, destituindo os povos indígenas da sua capacidade de agência<sup>3</sup>.

Com o seu pincel, é como se Victor Meirelles estivesse reproduzindo a fórmula negacionista cunhada por Gândavo em 1573, que se tornou lugar-comum nos registros de outros cronistas coloniais portugueses:

A língua deste gentio toda pela costa é uma, carece de três letras; convém a saber. não se acha nela f, nem l, nem r, coisa digna de espanto, porque assim não têm fé, nem lei, nem rei, e desta maneira vivem sem justiça e desordenadamente, sem terem além disto conta, nem peso, nem medida. (GÂNDAVO, 1965, p. 182)

O trabalho de educação do olhar feito com o quadro de Meirelles teve como elementos norteadores os seguintes questionamentos:

Será que o quadro A Primeira Missa é visto enquanto uma obra da pintura histórica brasileira do século XIX?

Será que o professor faz a confrontação da obra de Meirelles com outras fontes e informações que forneçam suporte para possíveis interpretações de seus alunos?

Será que o professor considera a necessidade de uma leitura do quadro para além da dimensão puramente visual, reconhecendo a existência de elementos subjacentes à imagem, de códigos que necessitam ser decifrados, servindo como vetores na promoção de descobertas?

3. Esse conceito caracteriza determinadas formas de poder exercido pelos sujeitos sociais, bem como a capacidade de agir em seu próprio nome, influenciando outros sujeitos e os acontecimentos, com a posse de algum tipo de controle sobre suas ações.

Será que nas interpretações feitas pelos estudantes, o professor considera a influência de interpretações prévias apresentadas pelos autores de livros didáticos?

Considerando a importância do estímulo ao desenvolvimento da imaginação, da curiosidade, da expressão, da cognição e da criatividade no contato do aluno com obras de arte, será que o professor faz perguntas a respeito dos sentimentos e do que é possível imaginar quando se vê um quadro?

Considerando a exposição histórica dos povos indígenas a estereótipos e à naturalização desse modo de ver, será que é dada aos alunos a possibilidade de negar a visão objetiva de ver a imagem dentro desse enquadramento canônico e criar outros modos de ver possíveis?

Como na representação feita por Meirelles os indígenas são figurados como espectadores, que assistem passivamente à celebração da primeira missa, não esboçando nenhuma reação ao que se passa em seu território, é possível afirmar que a falta de uma educação do olhar do aluno na leitura de representações estereotipadas como essa, seja capazes de provocar repercussões devastadoras no imaginário do aluno, que dificilmente terá a oportunidade de esboçar qualquer questionamento sobre elas, sendo, portanto, induzido a uma naturalização desse tipo de enquadramento e, provavelmente, da violação dos direitos indígenas.

Levando em conta os questionamentos aqui apresentados, nos exercícios de (re)leitura do quadro de Victor Meirelles, o propósito foi perceber, como destaca Burke (2004), “os detalhes pequenos, mas significativos – incluindo ausências significativas – usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir” (BURKE, 2004, p. 236-238).

Por conta disso, o exercício de imaginação criativa proposto foi referenciado nos conceitos de “comunidade imaginada<sup>4</sup>” (ANDER-

---

4. Esse conceito se refere ao fenômeno do nacionalismo, mas é aqui utilizado de forma mais abrangente, contemplando diferentes formas de agrupamento identitário.

SON, 2011) e “pensamento abissal” (SANTOS, 2007) e o campo semântico em que os mesmos se inserem. Além deles temos mais dois conceitos fundamentais, o de “mata cultural” (BALÉE, 1989) e “selvageria culta” (DESCOLA, 1999), que se contrapõem aos conceitos de “mata virgem” e “selvageria”, apresentando um novo enquadramento epistemológico e ético a respeito da condição dos povos indígenas enquanto sujeitos sociais plenos, ao colocarem esses povos na condição de autoria na criação e manejo de sistemas produtivos nas matas por eles habitadas.

Como afirma Descola, as matas ocupadas milenarmente pelos povos indígenas no Brasil só podem ser vistas como virgens na imaginação ocidental, na medida em que nas mesmas “a natureza é na verdade muito pouco natural, podendo ao contrário ser considerada o produto cultural de uma manipulação muito antiga da fauna e da flora” (DESCOLA, 1999, p. 115).

Tomando como base todos esses conceitos, levamos os participantes dessa experiência de educação do olhar a ver a cruz presente no quadro de Meirelles enquanto um signo delimitador de espaços e cosmovisões entre os indígenas e os portugueses, se apercebendo que “as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos” (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 19).

Essa percepção do conceito de fronteira se dá através de um movimento cognitivo de percepção da territorialização, desterritorialização e reterritorialização, onde criamos condições para o deslocamento da condição icônica da cruz de um universo cultural para o

---

5. O argumento do autor a respeito desse conceito, é de “que as linhas cartográficas ‘abisais’ que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo” (SANTOS, 2007, p. 1).

outro, imprimindo a delimitação de espaços entre ela e a floresta. Ou seja, criamos modos de ver a cruz enquanto um elemento simbólico presente na conformação da “comunidade imaginada” lusitana, mas também enquanto um signo que pudesse ser visto a partir de uma perspectiva indígena, dando conta de sua visão sobre um fato ocorrido em 1500, mas também de projetar sobre ele o prenúncio de uma nova cena, o Antropoceno.

Um dos resultados dessa experiência é a produção da bricolagem “Primeira Missa, Primeiro Culto a Árvores Mortas na Invenção do Brasil” (imagem 2), na qual a cruz erguida no território Tupiniquim é ressignificada através da atribuição de falas aos indígenas e ao padre português, como forma de estabelecer uma *contranarrativa* paródica acerca do discurso oficial da História do Brasil.

Apresento aqui uma partilha de depoimentos sobre a experiência realizada na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, na cidade de Coimbra, em Portugal<sup>6</sup>, onde é possível identificar como se operou a construção de conhecimentos com os recursos da bricolagem pedagógica.

Em um dos seus depoimentos sobre essa experiência, a professora Fernanda Castro destacou que foi unânime a referência feita por seus alunos ao ambiente que os “transportou para a terra do outro, de como é que o outro vivia antes dos portugueses chegarem”. Segundo ela, esse recurso despertou nos alunos uma predisposição para novos conhecimentos, para novas experiências, notando que:

[...] os alunos estavam muitos receptivos e foi uma parte que os cativou bastante. A música, o pisar nas folhas, os sons, o cheiro, as sementinhas espalhadas no chão. Eu penso que de alguma forma através

6. Essa experiência é uma das atividades do Estágio Doutoral, realizado em 2012 no CES -Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Dra. Marta Araújo, que contou com bolsa e auxílio internacional da CAPES, e integra uma investigação mais ampla sobre o tratamento da temática indígena no ensino de História, desenvolvida no Brasil, no Doutorado do Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, da Universidade Federal da Bahia (Pós-Afro/UFBA) (Guimarães, 2014).

deses elementos se mostrou o ambiente da vivência do índio, que foi uma dimensão pouco explorada por eles. A língua, algumas palavras que o Francisco apresentou num canto em língua indígena, eles andavam a cantarolar na aula seguinte. Eu não lembro, mas eles lembram. (CASTRO, 2013, p. 2).

O professor Pedro Cunha, que também participou dessa experiência, destacou ainda:

[...] o fato de se fazer de uma outra forma causa sempre nos alunos um impacto diferente da aula tradicional. Ao entrarem na sala, os alunos vêm um professor que desconhecem, com adereços que não lhes são familiares, descalço, com folhas espalhadas no chão, uma sala organizada de forma diferente... Isso tem sempre um efeito motivacional acrescido (CUNHA, 2013, p. 1)

Considerando as sensações dos alunos com os estímulos à imaginação criativa, a professora Fernanda destacou ainda que a experiência:

[...] foi muito bem sucedida e foi um momento muito importante para a formação deles. E se lhes perguntássemos se ficaram com a ideia de que naquela floresta que os portugueses encontraram viviam sociedades que partilhavam espaços onde desenvolviam sua vida social dentro da própria floresta e como era aquela vivência, eu julgo que sim. (...) Eu penso que através da oficina conseguiu-se transportá-los à floresta, o que lá se passava, a forma como os índios se relacionava com o espaço que os envolvia. Agora, que eles ficaram com uma percepção diferente da cultura indígena, sim. Porque passaram a ter noção de uma tônica focada na crítica ao desrespeito e submissão do índio pelo português, enfoque que não está presente no manual do 10º ano. (CASTRO, 2013, p. 2).

Ao se referir ao momento da experiência em que a leitura do quadro “A Primeira Missa” foi realizada, a professora Fernanda destacou a sua surpresa ao ver os alunos sendo conduzidos a um exercício de reflexão, no qual, segundo ela,

[...] abstraíram a simbologia que a cruz assume para nós, portugueses, cristãos, conseguido transpor a representação do objeto em si, a cruz, e a analisá-lo sob o prisma da observação do índio, que via apenas dois troncos de árvores, não é? Era como se os portugueses estivessem realmente a venerar dois troncos de árvores mortas (CASTRO. 2013, p. 1).

Ainda segundo a professora, essa percepção dos alunos só foi possível, porque através dos exercícios realizados, se conseguiu transportá-los, de fato, para aquela dimensão, pois, segundo ela:

[...] aquele pormenor da Primeira Missa, o erguer da primeira cruz com os troncos das árvores e o fato de os índios olharem para aquela construção e acharem que aquilo era a veneração a árvores mortas, foi algo que de fato ficou na memória e os surpreendeu e que a mim também surpreendeu. E foram os próprios alunos que chegaram a essa conclusão do culto a árvores mortas, tanto em uma oficina como na outra. E acabaram por se referir a isso mesmo.

Claro, porque se conseguiram transpor, se calhar, para aquela realidade não é, no papel do outro e a perceber: – Estão a cortar árvores e a colocar uma na vertical e outra na horizontal. Aquilo é o que? São árvores, não é?

Eles abstraírem-se do conceito cristão da cruz e chegarem a essa interpretação foi de fato interessante. Uma outra perspectiva, uma outra abordagem. Gostei muito (CASTRO. 2013, p. 1).

Nesses relatos, é possível identificar as três orientações apresentadas por Boaventura de Sousa Santos a respeito da necessidade de uma (re)orientação dos indivíduos e ou grupos sociais em relação às perspectivas descortinadas pela ecologia de saberes e as epistemologias do sul: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul (Santos, 2010).

Vale destacar que nos relatos apresentados é possível identificar que as conclusões a que chegaram os alunos resultaram da construção de conhecimentos decorrente de uma perspectiva educativa

dialógica, conforme proposto por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*, ao definir que a educação “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 1987, p. 84).

Ao comparar os depoimentos registrados em Portugal, com os apresentados por professores e estudantes no Brasil, inclusive indígenas, foi possível constatar a condição desse trabalho com bricolagem enquanto um dispositivo pedagógico intercultural, capaz de despertar sensações muito semelhantes no âmbito da estética, da imaginação e das ideias, independente do pertencimento identitário nacional e ou étnicos dos participantes e que em todas as experiências, depois de passado algum tempo, as impressões permaneceram vivas nas lembranças sensoriais e emocionais dos participantes.

Para concluir, apresento o depoimento do professor Onalvo Jesus dos Santos, da etnia Kiriri, que ao participar de uma das experiências desse trabalho com a pedagogia da bricolagem sintetizou as reflexões apresentadas pelo conjunto dos seus colegas sobre o uso do termo “Descobrimento do Brasil” nos livros didáticos de História afirmado<sup>7</sup>:

Esse termo descobrimento a gente observa que tem várias teorias próprias, tem vários termos. Foi invadido, foi roubado. Olhando aqui eu vejo que há vários pensamentos. Eu acredito que tem que haver uma explicação, uma reflexão sobre esses diferentes termos. Temos o termo descobrimento utilizado pelos colonizadores, que vieram com outra visão e começaram a explorar as riquezas que encontraram aqui e

---

7. Esse depoimento faz parte dos registros da pesquisa colaborativa realizada com professores indígenas Kiriri, em 2012, através do programa da CAPES Observatório da Educação Escolar Indígena, Núcleo Yby Yara, que reuniu pesquisadores indígenas e não indígenas com o objetivo de construir maior cooperação político/acadêmica entre a universidade e a escola indígena. Essa pesquisa colaborativa integra a investigação que realizei sobre o tratamento da temática indígena no ensino de História, que integra minha tese de doutorado (Guimarães, 2014).



começaram a transformar e também começaram a dizimar, a escravizar os próprios nativos que existiam também.

Aí, muitas coisas foram transformadas. Trouxeram uma língua diferente para colonizar, pra dominar. E hoje é uma luta muito longa dos povos indígenas no Brasil pra contravencer esse tipo de imagem que é muito forte. Porque o dominante estava lá, estava com suas leis. Estava lá no palácio dele lá e mandando as leis para os povos indígenas acompanhar a mesma cultura.

Nós podemos observar que nós não somos nem chamados de nação indígena, nós somos, nós fazemos parte da nação brasileira. Somos chamados de povos indígenas. Mas as primeiras nações são as dos povos indígenas do Brasil. É onde o dominante lá diz que não. Ele chega e diz: – através da língua nós podemos dominar os povos indígenas de forma mais radical.

É isso que a gente que faz parte do movimento indígena percebe. É muito forte a gente contravencer essa palavra descobrimento. Os historiadores são os mais a defenderem essa palavra descobrimento, porque se eles não defendessem, com certeza já tinham mudado a palavra descobrimento.

[...] Eu vejo que a educação é que pode transformar tudo isso aí. A educação. É através das universidades, é através de um estudo mais aprofundado sobre a história do Brasil dentro das instituições, para que leve dentro do pensamento dos próprios mestres que estão aí dentro, dos próprios acadêmicos ali, essa visão. Não uma visão preconceituosa como a gente está vendo aí, essa visão bem baixa, vamos dizer assim de centésima categoria dos povos indígenas (SANTOS, 2012, p. 1).

Na fala do professor Onalvo, fica evidente sua posição crítica em relação ao uso do termo “Descobrimento do Brasil”, contextualizando-o a partir do seu olhar enquanto professor e ativista indígena, em oposição a seu uso pelos colonizadores e a sua defesa pelos historiadores. De forma crítica e propositiva, o professor formula o conceito “contra vencer”, que define o protagonismo e a autoria indígena e o poder transformador da educação, reconhecendo nela uma

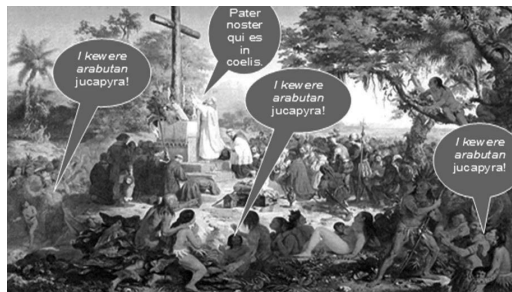
possibilidade de intervir na realidade, demonstrando a indissociação entre a educação e o projeto social e político dos povos indígenas e o processo de politização que deve ser vivenciado na universidade pelos mestres e acadêmicos, com vistas a uma mudança da visão preconceituosa em relação aos povos indígenas.

Imagem 1- Primeira Missa no Brasil. Óleo s/ tela de Victor Meirelles- RJ – 1861.



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes.

Imagem 2- Bricolagem “Culto a Árvores Mortas”. Autoria Francisco Guimarães.



Fonte: Acervo do autor. (Traduções- Padre: Pai Nosso que está no céu. Índios: Eles Cultuam Árvores Mortas)

## Referências

ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

BALÉE, William. Cultura na vegetação da Amazônia brasileira. In: NEVES, Walter Alves (Org.). *Biologia e ecologia humana na Amazônia: avaliação e perspectivas*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1989. p. 95-109 (Coleção Eduardo Galvão).

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*. V. 31, N. 1. janeiro/abril 2016

BHABHA, Hommi K. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. MEC/SECAD/SEPPIR*.

BRASIL. Planalto da República. Lei nº 11645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 10 fev. 2019.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.

CASTRO, Fernanda. Depoimento [julho 2013]. Entrevistador: F. Guimarães. Coimbra: Escola Secundária Quinta das Flores, Coimbra-Pt, 2013. [Digital áudio em MP3]. Entrevista concedida na avaliação da oficina “Iconografia, colagens e descolonização: recontando a história dos povos indígenas do Brasil presente nos livros didáticos de história portugueses”, em 15 de julho de 2013.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.

CORRÊA DA SILVA, Beatriz Carretta. Relatório do Projeto CNE/UNESCO 914BRA1136.3: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – História e Cultura dos Povos Indígenas. MEC /CNE. Brasília.

CUNHA, Pedro. Depoimento [julho 2013]. Entrevistador: F. Guimarães. Coimbra: Escola Secundária Quinta das Flores, Coimbra-Pt, 2013. [Digital áudio em MP3]. Entrevista concedida na avaliação da oficina “Iconografia, colagens e

descolonização: recontando a história dos povos indígenas do Brasil presente nos livros didáticos de história portugueses”, em 15 e 16 de julho de 2013.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCOLA, Philippe. A selvageria culta. In: NOVAES, Adauto (Org.). A outra margem do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 107-123.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. Tratado da Terra do Brasil; História da Província Santa Cruz, Belo Horizonte-MG: Itatiaia, 1980.

GRUZINSKI, Serge. A guerra das imagens: de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019). São Paulo: Companhia. das Letras, 2006.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. A gente só conhece certo quando vê de perto: um novo olhar sobre a pesquisa entre os professores Kiriri. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. A guerra de imagens e a (des) educação do olhar no ensino da nova história indígena. Dossiê Indígena. Biblioteca Virtual Consuelo Pondé, Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=263>

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. A Questão Indígena na Extensão da UNEB: Relatos e reflexões à luz da ecologia de Saberes. In: Adriana dos Santos Marmori Lima; Ana Cristina de Mendonça Santos; Grerusa Cruz Sobreira. (Org.). Ecologia de Saberes Na Universidade. 1ed.Saslvdador: EDUNEB, 2019, v. 1, p. 11-390.



# AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PÓS-COLONIAL SOBRE A ÁFRICA COMO FORMA DE DESCOLONIZAR O SABER EUROCÊNTRICO

*Francisco Moreira de Albuquerque*

## Introdução

A partir dos Estudos Culturais foi possível discutir novas abordagens epistemológicas das Ciências Humanas. Esse novo campo de pesquisa e de saber interdisciplinar ganhou espaço nas ex-colônias europeias na África, Ásia e América, para a produção de conhecimento em diversas áreas de atuação. Desta forma, é importante conhecer e questionar como o Ocidente produziu suas “verdades” ao longo da história, principalmente no que diz respeito à opressão de raça e ao conhecimento no fundamento de sua civilização. Para isso, a utilização do pensamento pós-colonial na desconstrução das teorias eurocêntricas será fundamental para caracterizar a relação de submissão dentro do regime colonialista estabelecido na modernidade e para possibilitar um novo olhar para a África.

## As representações sobre a África historicamente construídas

Durante muito tempo, as representações que tínhamos sobre a África eram somente sob o “olhar” ocidental, especificamente eurocêntrico. Dessa forma, ainda hoje, incorporamos definições e conceitos repletos

de estereótipos sobre o continente e os povos africanos, a partir de visões europeias negativas, que foram construídas historicamente.

Perspectiva que se constitui já na Antiguidade Clássica, sem necessariamente estar carregada de preconceitos em relação à cor da pele e as suas práticas cotidianas, mas que revela o desconforto perante o “diferente”. Os desencontros com essa alteridade africana permanecem, apesar de se apresentarem com outras roupagens, no medievo, na Idade Moderna, na “Era dos Impérios” e nos dias de hoje (OLIVA, 2007, p. 88).

Desde a Antiguidade, por volta do século V a.C., é possível caracterizar a representação da África e dos povos africanos a partir do escritor e viajante grego Heródoto de Halicarnasso. As referências estavam associadas ao estranhamento da cor da pele com as características geográficas do continente. O historiador grego classificou toda a população africana, que conhecia como Etiópia, que em grego significa terra dos homens de pele negra, com relação aos aspectos físicos e culturais dos africanos, em especial, a pele negra e o cabelo crespo eram enfatizados de forma negativa, bem diferente dos gregos.

Por outro lado, é importante frisar que existem críticas relacionadas às impressões supostamente formuladas pelos autores antigos que retrataram o continente africano, pois foram poucos os contatos deles com o território. Segundo Fage (2010), por exemplo, os relatos trazidos pelos viajantes eram vagos e influenciados pelo estranhamento, conforme podemos comprovar na citação a seguir:

As informações fornecidas pelos antigos autores no que se refere mais particularmente à África ocidental eram raras e esporádicas. Heródoto, Manetão, Plínio, o Velho, Estrabão e alguns outros descrevem apenas umas poucas viagens através do Saara, ou breves incursões marítimas ao longo da costa Atlântica, sendo a autenticidade de alguns desses relatos objeto de animadas discussões entre especialistas (FAGE, 2010, p. 2).

Na verdade, o cristianismo ajudou a reforçar o imaginário negativo dos europeus em relação aos africanos, ao representar figuras demoníacas com a pele negra, e também ao associar as condições climáticas do continente a deformidades físicas e morais.

Segundo o historiador Valdemir Zamparoni (2004, p. 40): “Os primeiros cronistas e viajantes dos séculos XV, XVI e XVII, como Duarte Pacheco Pereira, Gomes, Zurara e Cadamosto anunciavam uma desumanização e mesmo uma zoologização dos africanos”. Assim, todo o continente e suas gentes foram vistos como iguais, reduzidos a uma série de preconceitos de diversas ordens.

Além disso, o imaginário dos navegantes iria sobreviver, de forma diversa, nos séculos seguintes. Os temores sobre o Mar Oceano e a região abaixo do Equador iriam alimentar as elaborações e representações dos europeus sobre os africanos. Monstros, terras inóspitas, seres humanos deformados, imoralidades, regiões e hábitos demoníacos iriam ser elementos constantes nas descrições de viajantes, aventureiros e missionários (OLIVA, 2003, p. 435-436).

No século XV, a falta de informações sobre o continente africano ajudou a formar uma imagem fantasiosa por parte dos navegantes europeus, que só conheciam as terras africanas acima do deserto do Saara. A região abaixo da Linha do Equador e os temores sobre o Oceano Atlântico alimentaram representações negativas acerca dos Africanos.

Por outro lado, Zamparoni (2004) pontua que com o tráfico de escravos, no século XVI, os africanos passam a ser vistos como “coisas”, e não mais como animais, para justificar o trabalho escravocrata. Aqui os africanos eram representados como mercadorias, fato evidenciado nas imagens desumanas de capturas e nos castigos, bem como eram transportados como objetos nos porões dos navios. Os europeus continuaram a tratar os cativos como um povo único, homogêneo, uma vez que foram arrancados de seus territórios sem o devido respeito às múltiplas diferenças culturais originárias do povo africano.



Conforme Zamparoni (2004), o processo mais crítico de desumanização da África deu-se no século XIX, com a difusão da noção de raça como parâmetro definidor e classificador da humanidade. O filósofo alemão Friedrich Hegel, ainda na primeira metade do século XIX, representa a África associada à cor da pele, colocando-a como o continente das trevas, da selvageria e da barbárie, ao ressaltar a insignificância da história da África para a humanidade. Embora o Ocidente já conhecesse o desenvolvimento social e econômico do continente africano, era conveniente continuar com a “invenção da África<sup>1</sup>”, criada por discursos de missionários, viajantes e antropólogos, associada a uma imagem subalterna, criada antes do conhecimento do continente.

Com a afirmação do colonialismo, a partir do Imperialismo na África, as grandes potências europeias da época impuseram sua dominação com violências justificadas pela divulgação de imagens que representavam os africanos como povos preguiçosos e incapazes de realizar trabalhos sofisticados, pois se baseavam na teoria determinista de que os brancos eram superiores, civilizados, sendo as únicas pessoas capazes de promover o desenvolvimento.

Os africanos foram representados como primitivos, selvagens, tribais e inferiores a fim de justificar a dominação colonial, apoiada na teoria da superioridade da raça branca. Para Fage (2010, p. 8), “ainda que a influência direta de Hegel na elaboração da história da África tenha sido fraca, a opinião que ele representava foi aceita pela ortodoxia histórica do século XIX. Essa opinião anacrônica e destituída de fundamentos ainda hoje não deixa de ter adeptos”.

O resultado foi que, baseando-se no que era considerado uma herança greco-romana única, os intelectuais europeus convenceram-se de que os objetivos, os conhecimentos, o poder e a riqueza de sua sociedade eram

---

1. Expressão formulada por Mudimbe (2013).

tão preponderantes que a civilização europeia deveria prevalecer sobre as demais (FAGE, 2010, p. 7-8).

O conhecimento científico ocidental do século XIX defendia a ideia de que a raça ariana era superior às outras raças, ressaltando uma espécie de hierarquia racial, justificando o imperialismo colonial promovido por países europeus. Assim, naturalizou a ideia de que os ocidentais eram mais capazes e, portanto, aptos à dominação global. Dessa forma, os povos africanos não possuíam papel de destaque na história, pois a África foi vista pelos europeus como uma terra sem tradições ou concepções dignas de serem levadas em conta, por falta de registros escritos ou mesmo por não possuir uma história digna de ser estudada.

Mas essa adoção do mito da superioridade dos povos de pele clara sobre os de pele escura era somente uma parte dos preconceitos correntes na Europa no fim do século XIX e no início do século XX. Os europeus acreditavam que sua pretensa superioridade sobre os negros africanos estava confirmada por sua conquista colonial (FAGE, 2010, p. 14-15).

Portanto, é possível afirmar que os preconceitos anteriores se juntaram, no século XIX, às crenças científicas de inferioridade biológica, mental e espiritual dos povos africanos, advindas das concepções do evolucionismo social e do determinismo racial, com o intuito de justificar a dominação imperial, a imposição da fé cristã e os valores europeus.

Em suma, é necessário que os conhecimentos sobre os povos africanos deixem de ser vistos apenas como lendas e folclores, passando a ser valorizados e respeitados por todos, o que tornará possível desconstruir a imagem eurocêntrica que se tem do continente africano a partir do saber descolonizado. Pensar a África a partir da produção de conhecimento dos próprios africanos é essencial para desconstruir conceitos formulados pelo discurso ocidental. Assim, é importante que os professores de história conheçam intelectuais

africanos que possibilitam uma visão endógena do continente. Dessa forma, a próxima seção dedica-se a debater a História da África através dos africanos.

### **A África pensada pelos próprios africanos**

Segundo Oliva (2003, p. 438), “para os historiadores do século XIX ou da virada para o XX, a História da África — vivenciada ou contada — teria começado somente no momento em que os europeus passaram a manter relações com as populações do Continente”. Desta forma, havia muito preconceito em relação aos estudos africanos, devido à ausência da produção escrita, o que fez com que a África fosse vista como uma terra sem história, desconsiderando a oralidade como fonte historiográfica.

Portanto, a partir da virada do século XIX e XX, é possível caracterizar a tentativa de diversos intelectuais em fornecer uma nova visão da África, a qual se convencionou denominar de reinvenção ou redescoberta da África. Dessa forma, muitos intelectuais africanos empenharam-se em produzir conhecimentos sobre a África, livres de estereótipos negativos e da visão exótica ocidental construída historicamente sobre o continente.

A História da África e o pensamento dos povos africanos foram desconsiderados das grandes contribuições intelectuais da História e das ciências em geral. Foi necessário o trabalho de pensadores como Joseph Ki-Zerbo no seu História da África Negra para lembrar que o argumento de Hegel sobre o não pertencimento da África na História do mundo era falacioso (DURÃO, 2018, p. 271).

Na segunda metade do século XX, pensadores pós-independência de vários países africanos, liderados pelos africanos Joseph Ki-Zerbo e Cheikh Anta Diop, começaram a defender a identidade africana, argumentando que a África também tinha sua história. O continente

africano passa a ser representado pelos próprios africanos, que se tornaram sujeitos de sua própria história. A África passa a ser pensada por ela mesma.

A mudança dessa perspectiva começou a ocorrer um pouco antes das lutas pelas independências, nos anos 1950 e 1960, e se estenderia até o final da década de 1970. De uma forma geral, pode-se afirmar que, na segunda metade do século XX, aconteceu uma espécie de revolução nos estudos sobre a África. As investigações se diversificaram e ampliaram suas abordagens (OLIVA, 2003, p. 439).

Para Leila Maria Hernandez (2005, p.131), somente a partir de meados do século XX a historiografia e a antropologia sobre a África foram reconhecidas e tratadas de forma crítica, abrindo espaço para que os preconceitos pudessem ser questionados. Com o aparecimento dos movimentos de independência e o aumento de pesquisas historiográficas, a África passa a ser vista com outros olhos, influenciados por ideologias ou teorias do pan-africanismo e da negritude.

Na década de 1930, em muitas colônias europeias no continente africano, surgiu uma elite ocidentalizada, isto é, africanos que foram estudar na Europa ou nos Estados Unidos, ou mesmo em instituições africanas com padrões europeus. Desta elite ocidentalizada, alguns se distanciaram das tradições dos seus ancestrais africanos e outros passaram a denunciar a violência colonial e a independência das colônias africanas com o projeto de reconstruir a identidade do continente. Assim, surgiram vários movimentos, chamados de afrocêntricos, com a tentativa de (re)significar a identidade africana como o pan-africanismo e a negritude.

O Pan-africanismo surgiu na segunda metade do século XIX, no continente africano, tendo maior força predominantemente nas regiões da África Ocidental, por ser uma região em que já existia um processo de escolarização mais antigo. Por ser um movimento de característica letrada, os filhos de famílias abastadas da região, que

tinham acesso ao ensino e que estudavam em universidades estrangeiras, tiveram uma maior participação. Esse movimento defendia um sentimento de solidariedade e a consciência de uma origem comum entre os negros do Caribe e dos Estados Unidos, devido a passarem por experiências parecidas na luta contra a violenta segregação racial.

De acordo com Hernandez (2005), o movimento do pan-africanismo só pode ser entendido fazendo-se um estudo de sua gênese histórica para entender sua eficácia. Apesar de várias questões dúbias, próprias do movimento, como: foi um movimento que se reduziu às elites com escolaridade formal adquirida nas metrópoles europeias e Estados Unidos; a difusão de ideias restringia-se às grandes capitais europeias e norte-americana e na África, a poucos e pequenos centros urbanos de colonização inglesa; e, principalmente, a utilização de instrumentos de valores eurocêtricos de pensamento ocidental para propagar ideias de transformação dos negros na África.

É um movimento político-ideológico centrado na noção de *raça*, noção que se torna primordial para unir aqueles que a despeito de suas especificidades históricas são assemelhados por sua origem humana e negra. O movimento pan-africano surgiu como um mal-estar generalizado que ensaiava o tema de resistência à opressão, pensando a liberdade do homem negro (HERNANDEZ, 2005, p. 138).

Deve-se considerar que o pan-africanismo significou também oportunizar voz aos negros, vítimas de violência e opressão e, ainda, mostrar uma nova visão da África, livre dos estereótipos míticos e raciais formulados pelos colonizadores.

Com relação ao movimento da Negritude, pode ser conceituado como sendo uma corrente de literatura negro-africana de expressão francesa, que tinha como objetivo propagar a literatura africana como forma de valorização, difusão da cultura negra e negação ao domínio colonial.

No entanto, emergiram muitas críticas a esta afrocentricidade, por usar os mesmos caminhos eurocêntricos para propagar suas teses, também consideradas racistas. Ao enfatizar as histórias dos grandes impérios e civilizações como exemplo da sociedade do continente negro aos moldes do modelo europeu e propagar a ideia de um povo único, de certa forma ignoraram a história das diversas pequenas sociedades que compõem o continente africano.

Os autores pan-africanistas, como Aime Cesaire e Cheikh Anta Diop, vão propor que deveria haver uma retomada dos costumes que foram tirados, recuperando a cultura, a língua, os costumes e a identificação com a África Sul Saariana. Retirar do referente europeu e branco o horizonte de expectativas dos indivíduos negros e criar, através da história e de outros mecanismos, a identificação com os referentes idealizados, como os imperadores *negros* do Egito, o reino da etiópia e o pertencimento a um lugar específico comum, o continente africano (FOLHARINI; SOUZA, 2016, p. 27).

Assim, as críticas sobre esse movimento de apropriação das teorias racistas pelos africanos podem ser justificadas pelos efeitos positivos gerados. Afinal, a contribuição desses estudos foi crucial na construção de um novo olhar sobre a História da África.

É preciso definir, antes de tudo, não só a *négritude* como um conceito utilizado pelo conjunto de escritores negro-africanos, mas como um ideal que em determinado momento histórico incentivou pensadores ao estudo das desigualdades cometidas perante as formas de exclusão e desrespeito ao ser humano, diante da dominação colonial (DURÃO, 2020, p. 18).

Portanto, essa lógica invertida utilizada pela ideologia da negritude ou pan-africanismo possibilitou a construção da identidade africana, pensada pelos próprios africanos. Desta maneira, foi possível trazer as contribuições, os valores africanos para o campo do saber universal, especificamente mostrando que o povo negro tem história.

No livro *Na casa de meu pai*, Appiah (2008) discute a questão do racismo no movimento Pan-africanista, ao considerar que teóricos dessa ideologia defendiam uma unificação racial através da concepção biológica de uma raça. “Uma vez que conceberam os africanos em termos raciais, sua opinião negativa sobre a África não foi fácil de distinguir de uma opinião negativa sobre os negros, através da vinculação da raça ao Pan-africanismo, eles nos deixaram um legado incômodo” (APPIAH, 2008, p. 22).

Apesar das críticas, é importante reconhecer o papel desses movimentos na luta contra a dominação europeia e no processo de independência do continente africano. Segundo Durão (2018, p. 275): “Os valores de afrocentrismo, de unidade e de pan-africanismo podem ser vistos como formas encontradas por uma elite intelectual negra para atingir um protagonismo na sua trajetória histórico-cultural”.

Para nós historiadores é necessário lembrar que por meio da narrativa da *négritude* pode se chegar a questões importantes como os processos de preconceito estipulados pelas teorias pseudocientíficas à exclusão dos povos africanos acusados ainda de primitivos (de acordo com a lógica imperialista) e a participação de novos atores sociais que a partir do acesso ao estudo acadêmico na França, buscam críticas ao sistema colonial imposto nos seus países (DURÃO, 2018, p. 19).

Sem dúvidas, é importante reconhecer que a tentativa de homogeneizar a identidade africana também foi uma forma equivocada dos movimentos afrocêntricos. Mbembe (2001, p. 185) nega a “existência de africanos de origem europeia, árabe ou asiática – ou a noção de que os africanos podem ter múltiplas ancestralidades”. Dessa forma, a ideia de raça como unidade africana consiste em tentativa inconsistente. Para Mbembe (2001, p. 192), “a unidade racial africana sempre foi um mito”. A África é um continente com 47 países, com histórias e culturas diversificadas. A tentativa de unificação dessa diversidade racial potencializou a discriminação do negro no mundo inteiro,

assim como a tentativa de apagar as múltiplas identidades do povo negro africano representava a incapacidade de reconhecer o mosaico de etnias e culturas que constitui o continente africano e que nem sempre compartilham os mesmos valores ou sentimento de unidade.

A partir de 1947, a *Société Africaine de Culture* e sua revista *Presence Africaine* empenharam-se na promoção de uma história – da África descolonizada. Ao mesmo tempo, uma geração de intelectuais africanos que havia dominado as técnicas europeias de investigação histórica começou a definir seu próprio enfoque em relação ao passado africano e a buscar nele as fontes de uma identidade cultural negada pelo colonialismo. Esses intelectuais refinaram e ampliaram as técnicas da metodologia histórica desembaraçando-a, ao mesmo tempo, de uma série de mitos e preconceitos subjetivos (FAGE, 2010, p. 20).

Outra questão importante, que deve ser discutida, é abordada por Kwame Appiah, ao salientar que nem a concepção ambiental dos gregos e nem a concepção judaica servem para explicar a noção de raça da era moderna.

Uma compreensão singularmente moderna do que significa ser um povo – uma compreensão em termos de nossa moderna compreensão de raça – estava começando a ser forjada: essa noção tem em seu cerne uma nova concepção científica de hereditariedade biológica, ainda que desse continuidade a alguns dos papéis desempenhados no pensamento grego e judaico pela ideia de povo. Mas ela também se entrelaçava com uma nova compreensão do povo como nação, e do papel da cultura – e, crucialmente da literatura – na vida das nações (APPIAH, 2008, p. 32).

A verdade é que o desenvolvimento da literatura africana iniciado com os movimentos acrocêntricos foi essencial para a valorização da história africana. A partir desse despertar, foram aprimorando novos enfoques epistemológicos e incentivando a produção de conhecimentos livres da perspectiva europeia. Dessa forma, hoje é possível dispor



de um acervo muito rico de produções literárias sobre a África, feito pelos próprios africanos, mas que precisam ser divulgadas e trabalhadas, principalmente nas escolas.

Durante muitos anos, as histórias sobre o continente africano – das suas guerras, catástrofes, doenças e fomes – tornaram-se a única verdade sobre a África. É muito importante que as escolas desconstruam o imaginário uniforme de miséria e catástrofes sobre o continente africano. É necessário que se diga que o problema não está em divulgar os problemas enfrentados por países africanos, mas em referenciar a África somente a partir desses problemas. Assim, é importante estudar várias versões das narrativas históricas para não correr o risco dos “perigos da história única”<sup>2</sup>.

Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (KI-ZERBO, 2010, p. XXXII).

Em suma, as representações sobre o continente africano estão sempre associadas a discursos negativos e estereotipados que, conseqüentemente, reproduzem o racismo estrutural. É preciso desconstruir os discursos e representações eurocêntricas que homogeneízam a África, rompendo com visões e paradigmas ditados pelo ocidente, que insiste em silenciar a voz, apagar a identidade e o protagonismo africano. E

---

2. Termo utilizado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie para denunciar a construção de uma história única sobre a identidade africana por parte dos ocidentais brancos.

para isso, é de extrema relevância conhecer os estudos pós-coloniais, como forma de indicar caminhos para a inclusão de saberes “outros”, que rompam com as concepções racista no ensino de História.

### **As contribuições dos estudos pós-coloniais para o ensino de história da África**

Foi possível, a partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais, o desenvolvimento de um pensamento crítico, que serve de caminho teórico para o ensino de história com base no trabalho de descolonização de imaginários e saberes hegemônicos. Essa visão epistemológica propõe uma ruptura do conhecimento ocidental dominante, a partir do saber marginal de povos historicamente inferiorizados, principalmente, por questões raciais.

O poeta martinicano Aimé Césaire, em o *Discurso Sobre o Colonialismo* (1978), faz críticas importantes ao modo de se pensar e fazer política no ocidente através do colonialismo. Para Césaire, a produção de saber europeu capitalista está situada em um meio que sobrevive a partir da opressão e subjugação de outros povos e, portanto, não pode ser considerada universal.

O grande drama histórico da África não foi tanto o seu contato demasiado tardio com o resto do Mundo, como a maneira que esse contato se operou; que foi no momento em que a Europa caiu nas mãos dos financeiros e capitães da indústria, os mais desprovidos de escrúpulos, que a Europa se propagou; que o nosso azar quis que fosse essa a Europa que encontramos no nosso caminho e que a Europa tem contas a prestar perante a comunidade humana pela maior pilha de cadáveres da história (CÉSAIRE, 1978, p. 27-28).

Para o autor, a ação exploradora dos colonizadores europeus não foi apenas de ordem econômica, mas exploraram e destruíram os saberes e fazeres de diversos povos originários, desqualificando-os como bárbaros,

pagãos e incultos. Segundo Césaire (1978, p. 28), “a Europa colonizadora enxertou o abuso moderno na antiga injustiça, o odioso racismo na velha desigualdade”. Na verdade, as ideias de Césaire influenciaram vários pensadores a fazer uma leitura histórico-filosófica descolonizada, apresentando uma busca por novas formas de produzir saberes.

Um conhecimento da África livre de estereótipos etnocêntricos é essencial para o ensino africano, que constitui a base epistemológica chamada de pós-colonial. Dessa forma, serão discutidas, principalmente, as contribuições dos autores como: Mignolo (2006, 2017), Quijano (2005) e Sousa Santos (2004) no desenvolvimento dos estudos decoloniais, focando aqui essencialmente a questão racial. Por acreditar que as reflexões apresentadas por esse grupo de profissionais articulam temas importantes, que relacionam os desafios trazidos pela perspectiva pós-colonial, em prol de uma educação para todos, em nível mundial. As discussões desses autores são de extrema importância para o reconhecimento e a valorização do conhecimento dos povos não europeus, que ainda hoje são menosprezados.

O continente europeu monopolizou, durante muito tempo, o conhecimento econômico, social e político de povos considerados atrasados, como os africanos e americanos. Assim, o pensamento pós-colonial ou decolonial tem como característica oportunizar uma nova visão epistemológica do conhecimento não europeu. É importante dizer que não se trata de ignorar o conhecimento produzido pela modernidade europeia, tampouco estabelecer um caminho único como forma de conhecimento. A ideia é mostrar verdades outras que, durante muitos séculos, foram ocultadas.

A partir de Mignolo (2017), é possível entender a origem epistemológica do termo “colonialidade” – conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos de 1980 e início de 1990 – e suas implicações no cenário atual, como sendo “uma matriz ou padrão colonial de poder”, no qual é responsável também por estabelecer uma lógica para a racialização. O autor afirma, ainda, que

o eurocentrismo e o colonialismo são faces da mesma moeda, sendo que o primeiro estabelece a lógica para a reprodução da colonialidade do saber através do controle do conhecimento.

O racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferior e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim privilégios enunciativos das instituições, os homens e categorias do pensamento do renascimento e a ilustração europeias (MIGNOLO, 2017, p. 17-18).

Segundo o autor, o pensamento e a ação descoloniais foram acionados como resposta às opressões imperiais dos ideais europeus, ainda no século XVI. Mas a tomada de consciência só se concretizou com a Guerra Fria.

O pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados. No entanto, “a consciência e o conceito de descolonização”, como terceira opção ao capitalismo e ao comunismo, se materializou nas conferências de Bandung e dos países não alinhados (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Assim, o autor acima citado coloca a descolonialidade como uma opção de pensar o futuro livre da matriz colonial europeia, buscando novas abordagens epistêmicas de saberes outros. Dessa forma, é necessário questionar e buscar compreender outras histórias, ouvir os grupos que foram “subalternizados/colonizados” na história por meio de um outro olhar epistemológico.

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram

outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (MIGNOLO, 2005, p. 37-38).

Conforme Walter Mignolo (2006, p. 13), a lógica da colonialidade opera em três níveis diferentes: “colonialidade do poder (político e econômico); colonialidade do saber (epistêmico, filosófico, científico e em relação às línguas com o conhecimento) e colonialidade do ser (subjatividade, controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros)”.

Mignolo (2008) discute a dominação epistêmica ocidental como sendo a imposição do conhecimento científico (enraizados em conceitos gregos e latinos de base teológica e secular) sobre a humanidade, propagado por discursos europeus modernos raciais e patriarcais. Dessa forma, o autor discute a *colonialidade do ser* forjado em uma identidade superior em termos raciais, nacionais, religiosos, sexuais e de gênero, por meio da opressão e exploração. “Ou seja, ser branco, heterossexual, e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas” (MIGNOLO, 2008, p. 289). Assim, o autor argentino traz o pensamento descolonial como um caminho de desobediência epistêmica de conceitos e conhecimentos ocidentais.

Neste caso, é importante distinguir os conceitos de colonialismo e colonialidade de acordo com os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. O colonialismo está relacionado às questões políticas e econômicas que constituíram o imperialismo. Já a colonialidade refere-se ao padrão de poder resultante do colonialismo moderno. “A *colonialidade* representa a parte simbólica e subjetiva do colonialismo, relacionada à subalternização de seres, saberes, epistemologias e representações de mundo, e que sobrevive ao fim do colonialismo” (SILVA, 2018, p. 29).

Quijano (2005) discute a *colonialidade do poder* como sendo a hierarquia dos saberes e dos sistemas políticos e econômicos sob a predominância da cultura europeia, ou seja, a continuidade do padrão de hierarquização e classificação das populações sustentadas no conceito de raça. Assim, fica clara a colonialidade das relações de poder atualmente na reprodução de estereótipos e formas de discriminação, podendo ser relacionada ao sistema capitalista.

Quijano (2005) atribui à América o primeiro espaço/tempo de padrão de poder mundial do capitalismo colonial moderno, sendo, portanto, a primeira identidade da modernidade. Para o autor, estabeleceram-se dois eixos fundamentais do novo padrão de poder, sendo que um dos eixos é a codificação das diferenças na ideia de raça a partir da dominação colonial.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p. 203).

Segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a ideia de raça foi utilizada para classificar seres humanos, legitimar o processo de colonização e dominação europeu sobre os povos latino-americanos. Aníbal (2005) afirma que foi na América que se iniciou essa distinção entre pessoas a partir de diferenças fenotípicas, relacionadas nesse momento à criação de distinções entre colonizadores e colonizados. Dessa forma, entende-se que a desigualdade social e econômica presente nos países colonizados é fruto do poder hegemônico

do ocidente sobre a ideia da raça inferior, geralmente associada a imagens negativas.

Para o sociólogo Sousa Santos (2004), o colonialismo é considerado a violência matriarcal, justificada como missão civilizadora, na qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo. Assim, o conceito de pós-colonialismo surge como uma mudança de paradigma do saber, mostrando que a ideia de conhecimento é muito mais ampla do que defende a modernidade.

O português Boaventura Sousa Santos é considerado um dos principais teóricos da atualidade, comprometido com as questões sociais e políticas globais. Assim, seus trabalhos fazem críticas ao processo de globalização hegemônica – resultante do poder econômico das grandes potências do Norte, que torna periférico o conhecimento do Sul. Dessa forma, suas discussões são referência no desenvolvimento da teoria crítica decolonial, ao promover um diálogo de reconstrução teórica que ele denominou de globalização contra hegemônica, possibilitando a união de pensadores do norte global com o sul.

E o que é a globalização contra-hegemônica? Consiste em resistências contra a globalização hegemônica organizada (por meio de ligações local/global) por movimentos, iniciativas e ONGs, no interesse de classes, grupos sociais e regiões vitimadas pelas trocas desiguais produzidas em escala global pela globalização neoliberal [...]. Os movimentos não podem se dar ao luxo de se encontrar em escala de lutas específicas, eles devem combater lutas locais, nacionais e globais, porque eles estão entrelaçados (SANTOS, 2010, p. 18).

O autor em questão defende a ideia de que é importante a união de todos os movimentos considerados subalternos pela ordem mundial, em busca de valores alternativos não imperialistas, culturais e educacionais anti-hegemônicos. Para isso, Boaventura (2016, p. 17-18) defende o surgimento das Epistemologias do Sul “como uma proposta epistemológica subalterna, insurgente, resistente, alternativa

contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, que continua a ser hoje um paradigma hegemônico.”

As ideias epistemológicas desenvolvidas por Boaventura proporcionam a concretização de que os saberes são incompletos e não hierárquicos, demonstrando a necessidade de uma troca de conhecimentos entre saberes científicos e não científicos das mais diversas culturas, o que o autor denominou de *ecologias dos saberes*, em oposição à monocultura da ciência moderna. Para Boaventura (2007, p. 87): “Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento”.

Assim, os autores decoloniais propõem um novo olhar de desconstrução, que permita uma reflexão não-linear da “história mundial”. Pensar o ensino de História da África a partir de questionamentos da produção do conhecimento eurocêntrico é uma forma de romper com visões estereotipadas sobre as populações afrodescendentes.

Portanto, é necessário lutar pela descolonização do saber e das representações nas aulas de história. Para isso, o papel do/a professor/a é fundamental, pois o conhecimento dessas discussões potencializa o ensino de história africana e afro-brasileira, ao rever sua prática de ensino que, muitas vezes, de forma inconsciente, reproduz o racismo dentro da sala de aula, ao propagar um discurso eurocêntrico.

## Referências

APPIAH, K. A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

DURÃO, G. de A. Por uma história antiga da África: afrocentrismo e as novas perspectivas de narrar a história. In: BUENO, A.; DURAO, G. **Novos olhares para os antigos: visões da antiguidade no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Edição Sobre Ontens, 2018. p. 265- 322.



DURÃO, G. de A. Negritude, construção e contestação do pensamento político-intelectual de Léopold Sédar Senghor (1928-1961) *In: MACEDO, J. R. de (Org.). O pensamento africano no século XX*. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

DURÃO, G. de A. **Léopold Sédar Senghor: uma narrativa sobre o movimento da Negritude**. Curitiba, PR: Appris editora, 2020.

FAGE, J. D. A evolução da historiografia da África. *In: KI-ZERBO, J. (ed.). História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p.1-22.

FOLHARINI, E. S.; SOUZA, F. F. Racismo, subjetividade e colonialidade: reflexões a partir de Frantz Fanon. *In: SOUZA, F. F. de; MORTARI, C. (Org.). Histórias africanas e afrobrasileiras: ensino, questões e perspectivas*. Tubarão, SC: Copiart; Erechim, RS: UFFS, 2016.

HERNANDEZ, L. M. G. L. **A África na sala de aula: visita a história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

KI-ZERBO, J. Introdução geral. *In: KI-ZERBO, J. (ed.). História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

KI-ZERBO, J. Teorias relativas às “raças” e história da África. *In: KI-ZERBO, J. (ed.). História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MBEMBE, A. As formas africanas de auto-inscrição. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

MIGNOLO, W. D. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, 2017.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In: LANDER, E. (org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 33-49.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução Angela Lopes Norte. **Caderno de letras da UFF- Dossiê, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\_epistemica\_mignolo.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C.; LINERA, A. G. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C.; LINERA, A. G. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017.

MUDIMBE, V. Y. **A Invenção de África: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento**. Lisboa (Portugal): Mangualde, Luanda (Angola): Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

NOGUEIRA, S. L. **Repensando a aula de história: decolonialidade, resistência e protagonismo**. Dissertação (Mestrado profissional), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

OLIVA, A. R. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)** 2007, 415f. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2007, p. 1-48. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1132>.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, n. 3, 2003, p. 421-461.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

SANTOS, B. de S. Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial e para Além de Um e Outro.

**Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra: Faculdade de Economia (Universidade de Coimbra), 2004.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos**, CEBRAP (79), nov, 2007, p. 71-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SANTOS, B. de S. Entrevista. *Revista Globalisation, Societies and Education*, v. 2, n. 2, de julho de 2004. In: GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, set./dez. 2016, p.

14-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-018004301>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SILVA, E. C. da. **A história da África na escola, construído olhares outros: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Recife, 2018.

ZAMPARONI, V. A África, os africanos e a identidade brasileira. *In*: PANTOJA, S.; ROCHA, M. J. (Orgs.). **Rompendo Silêncios.** História da África nos currículos da Educação Básica. Brasília: DP Comunicações, 2004.

# PARA ALÉM DA COLONIALIDADE: PARA QUE OUTROS FUTUROS MAIS JUSTOS E IGUALITÁRIOS POSSAM SER PENSADOS E CONSTRUÍDOS<sup>1</sup>

*Gustavo de Andrade Durão*  
*Mary Angelica Costa Tourinho*

## **Introdução – Uma proposta pós-colonial**

Escolhemos iniciar nosso debate, o qual antecede as perspectivas do conceito de pós-colonial e do giro decolonial no ensino, por meio de um breve debate sobre o racismo. Isso se deu, sobretudo, por ser o racismo fruto dos preceitos político-ideológicos estruturantes da sociedade brasileira, como defende Sílvio Almeida (2019) e, para a perspectiva adotada nesse artigo, integrar os debates pós-coloniais que precisam, de fato, se voltar à leitura do que somos e como se constituíram assimetrias sociais tão profundas e duradouras no Brasil.

Hoje, para os governos de extrema direita e a onda conservadora que nos assola, falar de racismo, assim como outros debates que envolvem identidades e gênero, é ser caracterizado como “comunista”, “esquerdista” e outros adjetivos que não nos cabe pontuar aqui, mas que, de modo geral, constroem a falsa concepção de que tal debate

---

1. Título inspirado no texto de MIGNOLO, Walter. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017, p. 25

divide a sociedade. Nesse sentido, uma grande dificuldade encontrada por professores de todos os níveis (ligados às humanidades) é retomar o debate pela luta dos direitos humanos nomeadamente em nosso país, o qual também passa por entender como o racismo é elemento impeditivo de acesso a tais direitos os quais questionam direitos assegurados por lei, a exemplo da política de cotas nos setores de trabalho e educação públicos.

Nesse sentido, o olhar de um historiador do calibre de Fernando Rosas (2019) nos auxilia a ver o quanto a ascensão do fascismo esteve fortemente ligada com a derrota da “ofensiva operária”, demonstrando o desprezo pelas lutas trabalhistas; aliado a isso, a descrença no “Estado Liberal” (ROSAS, 2019, p.114-145). A relação entre os conservadorismos fascistas e a disseminação do racismo não é tão simples assim; contudo, não vamos nos deter nesse debate. Por ora só precisamos enxergar o racismo como algo que se metamorfoseia nas ideologias que desprezam a diversidade e os contextos sociopolíticos heterogêneos (TAGUIEFF, 1997, p.10).

A nossa sociedade pode ter negligenciado acerca do quanto a ignorância sobre o racismo deixou com que ela se impregnasse cada vez mais no espaço do senso comum (APPIAH, 1997). Imiscuiu-se por brechas e preencheu de normalidade práticas cotidianas de preconceito manifesto em diversos tipos de violência. Por isso, a identidade racial e todas as suas vertentes podem ter escapado do debate tão fundamental no campo escolar e na sociedade civil como um todo. O quanto os lugares de educação foram negados ou negligenciados à população negra, que, para além de ocupar ou permanecer nesses espaços, não se reconhecia em seus currículos.

Historicamente o conceito de racismo se origina desde as primeiras formas de exclusão com nazismo na década de 1930, mas ao contrário do que se imaginava seria preciso ainda aprofundar os debates acerca da raça e do pensamento racista como forma de exclusão. Nas palavras de Kwame Anthony Appiah (1997, p. 23):

No pré-guerra, os africanos coloniais vivenciaram o racismo europeu em graus radicalmente diferentes, em situações diferentes em consonância com isso, tinham diferentes graus de preocupação com o assunto. [...] Difícil era ver a possibilidade de abandonar por completo a raça como noção.

Compreendendo essa definição do autor vemos o quanto o conceito de raça deve ser refletido e debatido em amplos espaços da nossa sociedade, principalmente quando é levado em conta os campos educacionais responsáveis pela construção do saber.

Ao abordarmos o racismo como um fenômeno importante na História da Humanidade, fica determinado que apesar de estar associado ao sentimento antissemita e xenófobo não é possível afirmar que eles representem as mesmas coisas. Outro fator importante é ressaltar que o racismo não é um elemento específico das culturas brancas e individualistas. Com isso, queremos dizer que a noção de racismo nos dá margem para perceber a complexidade desse amplo processo de exclusão estudado por vários campos das humanidades, e isso “dá o devido reconhecimento ao fato de que o racismo sempre esteve ligado a uma miríade de outras divisões, especialmente as de classe e gênero (RATTANSI, 2007, p.3 – tradução livre do autor).<sup>2</sup>

De modo geral, o combate ao racismo no campo das ideias, nos vários níveis de escolarização, pode ser algo muito sutil e bastante desgastante, visto que a academia não se preparou para o que estaria por vir, e os professores passaram por um “campo minado” (na falta de uma expressão mais doura) quando tentavam falar de identidade, gênero e luta antirracista.

---

2. “[...] it gives due recognition to the fact that racismo has always been bound up with a myriad Other divisions, especially those of class and gender”. p. 3. RATTANSI, Ali. RACISM – A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2007.

## Notas sobre o conceito de pós-colonial

Se resolvemos recortar o conceito de pós-colonial iremos cair na primeira armadilha de seus críticos que seja dizer o quanto ele pode recuperar mais o “colonial” do que o movimento que o sucede. Essa é uma das análises mais ventiladas na História Cultural, contudo, o nosso campo de análise deve ser a análise desse discurso como mecanismo de reverter a “ordem colonial”. Nesse sentido, queremos enfatizar o quanto o racismo, o sexismo e a xenofobia não representam toda a ordem do mundo “judaico-cristão-ocidental”, mas foram constituídos em grande parte pelo saber hegemônico de lá originado.

Sendo assim, a análise do discurso colonial foi um pressuposto fundamental para compreender-se as interpretações pós-coloniais, que lançam um olhar questionador às epistemologias então dominantes. Por meio da obra de Edward Said, *O Orientalismo* (1978), foi possível perceber os malefícios dos estereótipos e das classificações incentivados pelas epistemologias que Yves Mundimbe chamaria depois de “biblioteca colonial”. Em linhas gerais essa análise do discurso colonial seria a relação entre o contexto histórico e a sociedade da época, levando em conta as formas particulares de conhecimento, ideologias, instituições e práticas sociais. Torna-se, assim, essencial o estudo dos textos produzidos nesse contexto de “colonialidade do poder” para que esse tipo de métrica que opera com o controle dos saberes não se ramifique ainda mais, trazendo fortes exemplos de sistemas mais amplos da dominação e exploração econômico-social (QUINJANO, 2005; CHRISMAN; WILLIAMS, 1994, p. 4).

Se pensarmos a perspectiva teórica do pós-colonial a conceitualização não representa somente a exclusão do pensamento eurocêntrico e muito menos a desvinculação do “colonial”, pois o próprio conceito em si demonstra a necessidade de perpassar uma caracterização inicialmente limitante (HALL, 2013, p. 117).

A chegada do pós-colonial como conceito pode auxiliar as práticas pedagógicas nos levando a entender as diferentes dimensões da modernidade/colonialidade e porque esse conceito carrega em si a valorização da heterogeneidade, do transnacional e do transcultural, abrindo espaço para ricos diálogos que visam quebrar com a lógica da dominação dos saberes (HALL, 2013, p.125). Um bom exemplo disso é o que pontua Édouard Glissant (2005), quando busca a criouliização das literaturas antilhanas e seus aspectos que pretendem demonstrar as diversidades étnicas e as produções culturais contemporâneas buscando uma relação mais focada na relação sul-sul. Esses estudos também nos remetem às perguntas que analisam as naturalizações que abalizam ou descredenciam sujeitos e os seus lugares de ação e permanência.

Penso que será necessário nos aproximarmos do pensamento do rastro/resíduo, de um não sistema de pensamento que não seja nem dominador, nem sistemático, nem importante, mas talvez um não-sistema intuitivo, frágil e ambíguo do pensamento, que convenha melhor à extraordinária complexidade e à extraordinária dimensão de multiplicidade do mundo no qual vivemos (GLISSANT, 2005, p. 29-30).

Apesar de estar se referindo ao cânone da literatura antilhana o autor propõe uma mudança dos paradigmas e das epistemologias das letras e, aliado a isso, a teoria literária tem sugerido caminhos alternativos para tal.

No caso brasileiro, desde o início da jovem República houve um claro projeto de branqueamento iniciado no século XIX, mas não acabado no século XX. Contudo, encontrou na mestiçagem o elemento agregador (apesar de ainda problemático) para explicar nossa identidade. É o que Kabengele Munanga busca explicar em seu livro quando discorre sobre a mestiçagem no Brasil e identidade nacional versus identidade negra, observando o quanto esse conteúdo de categorização e diferenciação, é uma vitoriosa “manipulação do biológico pelo



ideológico” (MUNANGA, 2008, p. 18). Uma questão que necessita ser debatida e aprofundada. Mas podemos apontar algumas análises do autor: “A noção de mestiçagem, cujo uso é ao mesmo tempo científico e popular, está saturada de ideologia. Por isso seria importante, antes de qualquer análise, deixar claras as diversas conotações (MUNANGA, 2008, p. 18).”

A ideologia pode impregnar qualquer conceito e por vezes é a convicção política que irá orientar as análises socioeconômicas, contudo, a mestiçagem foi vista como tábua de salvação para resolver o problema do “progresso” e da “evolução” da sociedade brasileira em seu projeto de República. Ainda segundo Kabengele Munanga (2008, p. 20):

Além da confusão entre o conceito biológico de miscigenação e o cultural de transculturação ou aculturação, o fenômeno de hibridade é designado por uma polissemia terminológica segundo as nações, as regiões, as classes sociais e as situações particulares de linguagem (MUNANGA, 2008, p. 20).

A perspectiva do hibridismo e da transculturação são amplamente debatidas na universidade, contudo podem não chegar aos cursos de atualização e capacitação de professores cuja narrativa acerca da nossa identidade nacional ainda é permeada de interpretações envolvendo a democracia racial como algo dado e amplamente aceito por todos/as. De acordo com Patricia Teixeira Santos somente após às décadas de 1970 e 1980 as produções pedagógicas começaram a produzir uma crítica considerável a esse modelo de pensamento:

Na educação, os projetos educacionais e os pedagogos começam a ser indagados pelos docentes sobre a qualidade e as ideologias presentes nos livros didáticos. [...] tal questionamento foi bastante inovador e suscitou toda uma crítica à produção didática que reforçava visões de “harmonia social” no Brasil e de “ausência de racismo” devido ao fato de ser uma nação derivada do “mito das três raças”. (SANTOS, 2013, p. 121)

No entanto, atualmente vivemos sob uma profunda disputa de narrativas e por isso vamos elencar uma proposta de narrativa que possa ao mesmo tempo explicar nossa formação identitária, quanto nos auxiliar a implementação de novas narrativas em sala de aula. Em linhas gerais precisamos repensar como a nossa historiografia trabalhou as lutas e resistências para analisarmos com precisão como estamos contando as estórias do povo brasileiro. Nossa principal tarefa aqui será demonstrar alguns caminhos para que se efetive a “*descolonização das consciências, ainda demasiado dominadas pelo legado colonial*” (GUIMARÃES, 2016, p.156).

### **O mito da harmonia racial e o acesso ao ensino**

Uma vez perguntaram para o rapper MV Bill<sup>3</sup> por que o Brasil era tão racista? Ele respondeu, porque ainda vivemos sob o mito da democracia racial. Discurso que foi utilizado politicamente para “desracializar” e ocultar as desigualdades sociais, como observa Suely Carneiro (2011). Os efeitos danosos desse processo de não enfrentamento e visibilidade da reprodução de poderes traduzidos como extensão do fênótipo do “seu doutor” branco e masculino, e por outro lado, de uma persistente pobreza e exclusão do povo negro deixam os seus vestígios criminosos, pois:

[...] qualquer pessoa nota que isso é uma mentira quando vê a cor das pessoas que moram nas favelas, a cor das pessoas que estão nas cadeias, a cor das pessoas que cometem crimes para sobreviver. As pessoas vão lhe dizer que nosso problema aqui no Brasil é econômico ou social, que é tudo menos racial... nunca é racial. Mas é.” (GATES JR, 2014, p. 81).

3. Alex Pereira Barbosa, mais conhecido pelo nome artístico MV Bill, é um rapper, ator, escritor e ativista brasileiro. Ver: [https://aminoapps.com/c/rapislife/page/blog/historia-de-um-rapper-mv-bill-13/jGVg\\_oEtKu8oGp67gnbKdrb6l0gKk2zJ6x](https://aminoapps.com/c/rapislife/page/blog/historia-de-um-rapper-mv-bill-13/jGVg_oEtKu8oGp67gnbKdrb6l0gKk2zJ6x). Acessado em 15. De ago. de 2022.

O conceito de democracia racial, utilizado para legitimar a união das três raças: o português, o negro e o indígena - ou seja, as três seriam o encontro perfeito dos três tipos na formação da identidade racial e nacional brasileira – acabaram por dificultar a crítica e questionamento das desigualdades, sem levar em conta os problemas históricos das representações de nossa constituição étnica. No senso comum, e entre epítetos interesses políticos, o debate ainda se constituiu em um tabu que se espalhou pelo tecido social. A escola, embora não de forma absoluta, como parte desse tecido, sofre com a persistência dessa ideia de democracia racial, seja por meio da família ou de gestores e educadores pouco afeitos a esse debate.

O termo racismo possui longa trajetória histórica e intelectual permeada por discursos de construções de naturalizações da biologia e da cultura. Tem servido como meio de hierarquizações de grupos humanos e sobreposição de poderes, a exemplo do século XIX, no processo de construção da colonização europeia, e no século XX, quando houve a perseguição aos judeus na Alemanha e em outros países europeus, sendo esse episódio responsável pela popularização do termo, enquanto conceito e exclusão de uma “raça” em detrimento de outra, assentado em teorias científicas (REHEM, 2013).

Para trazer um pouco das nossas dificuldades em compreender o racismo, geralmente se faz a comparação com o racismo norte-americano. Ou seja, até meados da década de 1960, os negros (*colored*) nos Estados Unidos eram obrigados a sentar em bancos especiais e havia uma separação muito nítida dos locais legais destinados aos brancos e aos negros, o que era percebido como algo exógeno ao Brasil. Logo, o brasileiro não seria, a partir desses exemplos, racista.

De fato, no Brasil não aconteceu uma segregação oficializada e não houve a princípio, até meados do século XX, uma identificação coletiva de luta em oposição à segregação. Quando houve ela foi bem mais difícil de ser atingida, como veremos adiante. Desse modo, a maior dificuldade foi observar a existência de uma segregação não oficializada e

o racismo que se imiscuía nas fimbrias da sociedade brasileira, embora fosse desconsiderado a todo o momento por uma sociedade que negava a própria existência de sujeitos subalternizados historicamente por conta do fenótipo/cor. Embora os dois termos possam aparentar redundância, a cor, acrescida de outras características, criava hierarquias dentro de hierarquias construídas entre mesclas do que hoje já tem um conceito: *colorismo*<sup>4</sup>. Pode-se dizer que a questão identitária demorou a entrar na pauta dos movimentos sociais no nosso país.

Ter uma pele negra em um mundo que pautou referenciais do que era clássico, belo, limpo e civilizado, identificados com a brancura, afetou não só socialmente, como psicologicamente grandes contingentes de seres humanos. O psiquiatra da Martinica Frantz Fanon é direto nas suas apreciações em “Pele Negra, Máscaras Brancas” (1952), pois define não só o racismo, mas os seus diversos níveis no contato colonial. Ele se aproxima da obra de Sartre para dizer que a identidade racial é geralmente definida pelo outro, e que o sentimento da exclusão é raramente escamoteado nessas relações (FANON, 2008, p.86-87). Nessa versão do colono, o outro, o não branco, espelharia, apesar da imagem de escuridão construída, o mal que o colono, embora carregue e propague, nega: é violento, promíscuo, desumano, e sem empatia pelo próximo, por isso, precisa do controle e de manter-se sobre a subserviência do homem branco que carrega o fardo civilizatório. Ainda segundo o revolucionário da guerra argelina têm-se:

Todas as formas de exploração se parecem. Todas elas procuram sua necessidade em algum decreto bíblico. Todas as formas de exploração são idênticas pois todas elas são aplicadas a um mesmo “objeto”: o homem. Ao considerar abstratamente a estrutura de uma e outra exploração,

4. Embora o termo tenha uma profunda discussão: “Resumidamente, o colorismo quer dizer que quanto mais escura for a pele de uma pessoa, mais chances ela tem de sofrer discriminação em relação a pessoas de pele mais clara”. Ver: ERBESOL, Isadora. Colorismo e negritude em Cara Gente Branca. Disponível em: <https://orson.ufpel.edu.br/content/12/artigos/dossie/01-dossie-05-ebersol.pdf>. Acessada em 15 de ago. de 2022.

mascara-se o problema capital, fundamental, que é repor o homem no seu lugar (FANON, 2008, p. 87).

O estudo do racismo e das estruturas excludentes das sociedades nos desvendam não somente o mistério da sujeição do homem por ele próprio, mas demonstram algumas das maneiras de desfazermos essas estruturas misóginas, homofóbicas, xenófobas e, na maioria das vezes, etnocêntricas, que se imbricam nas “malhas do tecido social” sugerindo novas alternativas através da métrica decolonial.

Os estudos decoloniais nos levam a perguntar sobre quem trilhou esse percurso de destruição e violência e de descaracterização da humanidade do colonizado, sistematicamente alvo de violência, exclusão e inferiorização. As máscaras brancas representariam assim, a necessidade de se esconder diante da questão do racismo, pois, de uma maneira ou de outra, não há o desejo de se manter diferente.

A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado. [...] aproximamo-nos de Sartre: ‘O judeu é um homem que os outros homens consideram judeu: eis a verdade simples de onde se deve partir... É o anti-semita que faz o judeu (FANON, 2008, p. 90).

Operacionalizar com o racismo não é uma tarefa fácil, visto que a exclusão a qual proporciona sempre vai encontrar uma nova maneira de atuar sobre corpos que sofrem processos de *sujeitificação*. Contudo, precisamos admitir o quanto o imperialismo, a escravidão e o nacionalismo atuaram como fatores preponderantes nesses processos de segregação entre os indivíduos, bem como a sua desumanização. “Só os civilizados são homens e mulheres” (LUGONES, 2014, p. 936)

O racismo também nutre as sociedades nos seus preceitos político-ideológicos, ou seja, hoje nos Estados Unidos falar de racismo é se alinhar às ideias de esquerda, e essa foi uma dificuldade encontrada por militantes na época da luta dos direitos no país. Certamente, essa

noção está ligada ao etnocentrismo, à xenofobia e às relações de poder que constroem as identidades que roubam outras existências, embora neguem esse roubo. A sua denúncia abala ou tensiona ordens. A nomeação de práticas normalizadas, exige sujeitos ativos que descolonizem a própria linguagem, revelando o que se encontra eclipsado ou criando sentidos em outros já existentes.

O conceito de “negritude” seria um exemplo dessa linguagem que constrói novos sentidos. Ele surgiu da memória de um passado africano encontrado na narrativa de três pensadores negros originários de locais distintos: Léopold Senghor (Senegal), Aimé Césaire (Martinica) e Léon-Gontram Damas (Guiana). O Movimento foi criado em 1935 e sua lógica era combater o racismo e a exclusão com a afirmação dos seus valores culturais e identitários que remontavam suas raízes africanas (MUNANGA, 2008, p. 51-2). Para eles era preciso incentivar esse sentimento de solidariedade que uniria os negros de todo o mundo em um esforço conjunto de preservar uma identidade em comum. Aimé Césaire, por exemplo, defendia que era preciso se desfazer dessas máscaras brancas que tiravam a identidade dos descendentes de africanos no contexto colonial (MUNANGA, 2008, p.53).

Graças ao Movimento da *Négritude*, mais tarde, foi possível não só a conscientização da existência das relações de unidade entre os pensadores negros do mundo todo, mas também a eclosão dos movimentos de emancipação em toda a África. Através da resistência pelo campo cultural, intelectuais como Frantz Fanon, Agostinho Neto e Amílcar Cabral conseguiram lutar pela independência da Argélia, Angola e Cabo Verde e Guiné respectivamente.

Foi quando finalmente o debate sobre a beleza de ser negro e a importância do protagonismo negro se espalhou em resposta ao Apartheid na África do Sul para o campo intelectual norte-americano. Na América Latina o pensamento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) também ganhava força representando

uma proposta de crescimento e esperança para as “nações em desenvolvimento.”

Os anos 1970 foram marcados por uma grande difusão do pensamento cepalino, em conjunto com antigos movimentos intelectuais como o Pan-africanismo, o Negritude e o Movimento Novo, na época da ‘Consciência Negra’, que ganhou o rosto, a expressão e a voz na trajetória do médico negro sul-africano Steve Biko (SANTOS, 2013, p.119).

A luta do jovem Biko foi preponderante para o fim do sistema de exclusão do Apartheid, e sua morte gerou uma comoção tão grande que foi capaz de mobilizar negros em vários países da América. A beleza de ser negro aparecia nos cânticos do *Black is Beautiful* e o protagonismo negro passava a ocupar os espaços antes marginalizados.

A movimentação da consciência negra desestabilizou as estruturas do racismo e além de incentivar no debate acerca do “ser negro”, influenciou o movimento negro no Brasil, ajudando a evidenciar estruturas de subalternização históricas e a questionar diversas estruturas da sociedade brasileira, mesmo em meio a um contexto político adverso.

Paradoxalmente foi durante o período do Regime Militar que se teve um aumento na contestação da juventude afrodescendente em relação ao nosso “cotidiano de discriminação”. As medidas de contestação no continente africano e pela luta de direitos nos Estados Unidos influenciaram a juventude negra brasileira. Agindo em várias frentes, fosse através do Movimento Negro Unificado (MNU) ou através do Teatro Experimental do Negro (TEN) de Abdias do Nascimento ou mesmo com as demandas pela aceitação das religiões afro-brasileiras, a intelectualidade negra trabalhava arduamente para desfazer o “mito da harmonia racial” expondo alguns dos problemas ocasionados pelo racismo em nosso país (SANTOS, 2013, p. 120).

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio

como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid na África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (NASCIMENTO, 2017, p.111).

A referência acima do sempre magistral Abdias do Nascimento explicita muito bem a dificuldade encontrada para se abordar o racismo de forma crítica e com a devida contundência. Foi justamente essa militância que desembocou nas ações propositivas com objetivo de mudar um quadro socioeducativo - a exemplo da luta pela política de cotas nas universidades - extremamente desfavorável para a população negra. Nesse ponto, os movimentos sociais começaram a exercer um papel de protagonismo nas demandas por políticas públicas concernentes às ações afirmativas.

A construção de uma consciência racial, coligou-se, portanto, com a percepção do racismo construído historicamente e mantenedor de poderes e exclusões, sendo necessário compreendemos o quanto ainda é necessário retomar essa temática aceitando nossos limites de atuação e os imperativos de superação. É necessário: [...] legitimar que outros futuros mais justos e igualitários possam ser pensados e construídos para além da lógica da colonialidade constitutiva da retórica da modernidade” (MIGNOLO, 2017, p. 25) que cunhou sujeitos humanamente inferiores.

### **Consciência racial e a tomada dos espaços públicos**

Um dos frutos do resultado das lutas contra os prejuízos históricos da população negra brasileira, foi a política de cotas. E a maior crítica ao sistema que sofre ainda atualmente, demonstra o persistente racismo na sociedade contemporânea. Sabemos por meio de inúmeros estudos, que o fim da escravidão não trouxe a inclusão do negro no mundo do trabalho e isso foi fortemente percebido nesses quase quatrocentos



anos de exclusão (GATES JR, 2014, p. 87). Esse processo de supressão dos espaços formais de trabalho, por sua vez, criou impedimentos aos espaços escolarizados das universidades, reproduzindo-se ciclos de impedimentos a cargos que exigissem essa qualificação.

A lei de cotas, apesar da denúncia dessa exclusão, expôs a complexidade dessa consciência do ser negro no Brasil. O estudioso do movimento negro brasileiro Michael Hanchard faz um minucioso estudo da formação da consciência nacional do negro brasileiro e com isso, defende que há vários níveis de identificação dessa complexa consciência.

O negro no Brasil é o escuro, o moreninho, e diversas outras denominações capazes de escamotear as definições dessa identidade (HANCHARD, 2003, p. 98). Já vimos que essa identidade é geralmente constituída pelo outro, pois eu só aceito a identidade que o meu “próximo” me impõe. E geralmente essa definição surge visando apagar os atributos positivos para que esse “outro” possa se sobrepujar ao seu “nêmesis”.

Uma das maiores dificuldades dentro do movimento negro, segundo Hanchard (2003, p. 99) foi encontrar identificação, consciência e solidariedade racial em comum:

Sua existência também demonstra, de um outro modo, as complexidades da filiação racial no Brasil, ela aliança de pessoas, dentro desse movimento, que seriam consideradas membros de categorias distintas de cor – mulatos e negros” (HANCHARD, 2003, p. 99).<sup>5</sup>

Assim, atualmente as ações afirmativas também trabalhariam esse sentido de pertencimento racial coletivo, ressignificando o papel do negro na sociedade. Ficaria para o campo da educação o trabalho não só de trazer o debate acerca do racismo (e da consciência racial), mas de

---

5. De modo mais genérico a identidade negra brasileira esbarrou em dificuldades de caracterização política, em que esquerda e direita poderiam ter maior peso do que o tom da cor da pele.

devolver ao afrodescendente seu papel de atuante no processo de construção nacional (GATES JR, 2014, p. 89). As ações afirmativas têm, portanto, uma função identitária, expressando sentimentos do ser negro, em interação com toda a construção histórica em torno desse sujeito.

É importante também considerar as cotas como resultante da construção de uma consciência diante de práticas historicamente racistas. Pensando a realidade dos imigrantes negros na França hoje Robert Castel (2008), desenvolveu o pensamento sociológico de se pensar a “discriminação negativa”. Essa teoria nada mais é do que a aceitação de que essas populações vivem em áreas sensíveis e têm grandes chances de ficar à margem dos processos de socialização, por isso merecem essa integração na sociedade francesa. Para combater essa discriminação negativa, o Estado pode atuar com uma discriminação positiva, aceitando a existência da exclusão e contribuindo para erradicá-la (ou minimizá-la).

Acreditou-se durante muito tempo que o Estado teria a função de auxiliar na promoção da justiça e igualdade social dos países. A França, tal como o Brasil, se preocupou com a recepção dos cidadãos (mesmo os de além-mar), buscando promover igualdade de condições a todos. A política hoje já tem um formato voltado para as políticas públicas, e ao bem-estar social, muito embora os contextos econômicos não permitam a expansão de muitos desses programas.

A discriminação é escandalosa porque se constitui numa negação do direito, os direitos inscritos na constituição e em princípio substâncias ao exercício da cidadania. [...] A igualdade dos cidadãos diante da lei não é uma palavra vazia, já que ela é a condição de entrada na modernidade democrática e fixa dos contornos de uma sociedade na qual os indivíduos podem ser eles mesmos responsáveis pelo próprio destino (CASTEL, 2008, p.12).

No Brasil, até o início dos anos 2000, apenas 1% dos professores universitários eram negros e 35% dos trabalhadores negros ganhavam

menos do que os brancos, e esses dados demonstravam uma dura realidade de exclusão. As ações afirmativas nos Estados Unidos colocaram o seu primeiro presidente negro no poder (2009-2017), mas no Brasil ainda há um longo caminho pela frente, porque essas medidas trazem descontentamento a grande parte da população: “Assim, o papel da universidade pública consiste em educar todos os setores da sociedade. [...] A universidade pública não existe para servir à elite (GATES JR, 2014, p. 88)”

Os debates sobre as cotas que expõem complexas relações de poderes são bastante extensos e ainda precisam circular, mas a consciência racial aliada ao mito da harmonia racial são os maiores entraves para avanços nesse sentido. Um balanço mais aprofundado poderia mostrar a inclusão do negro no espaço acadêmico, mas ainda há avanços a se fazer na luta contra o esquecimento dessa identidade negra em amplos aspectos.

## Considerações Finais

Tentamos nessas breves páginas demonstrar um pouco da constituição da identidade negra e de que modo isso foi se desenvolvendo através da nossa História recente. Um dos caminhos apontados foram as perspectivas pós/ decoloniais que preconizam a necessidade de nos apropriarmos das estruturas do saber para podermos subvertê-las. Há muito a ser feito de modo concreto e faz-se mister que as reflexões sobre o pertencimento racial saiam dos espaços acadêmicos e atinjam os currículos, livros didáticos e a práxis docente como um todo.

Passamos mais de um século rejeitando o problema da exclusão social, ignoramos os conflitos de classe, mas fomos ainda mais negligentes com as formas de trabalhar isso no “chão da escola”, o que pode ter nos conduzido a um caminho sombrio de legitimação das teorias negacionistas e abertamente excludentes do neofascismo.

O fascismo dos tempos atuais se apropriou do populismo de esquerda criando uma falsa imagem de estar voltado para “as massas” quando

de fato se apropria delas para entrar nas estruturas sociais tais como “associações sindicais, culturais, recreativas e esportivas” e ocupar os cargos políticos mais proeminentes (BIANCHI; MELO, 2018, p. 74).

A busca pela nossa identidade não deve ser um movimento isolado preconizado pelas elites e pela *intelligentsia*, mas deve buscar adentrar no “currículo oculto” demonstrando a importância dessas temáticas para a sociedade como um todo. Cabe lembrar o papel do racismo e das formas de exclusão escamoteadas por vários setores que necessitam dessa clivagem para continuar os meios de exploração. Lembrando a máxima de Darcy Ribeiro nunca ficou tão evidente que o declínio na educação não ocorre por acaso, mas por conta de um projeto que visa a subtração da cidadania plena da esfera social.

Acredita-se que a principal tarefa é levar para a sala de aula e para os projetos de capacitação a importância de desmistificação de que vivemos em uma democracia racial, pois através dessa visão ilusória estaremos sempre distantes das lutas sociais tão necessárias para que sejamos respeitados e contemplados por condições político-socioculturais igualitárias. De acordo com Henry Gates Junior (2014, p.93): “o Brasil de hoje está muito distante de um paraíso racial, e todos os negros brasileiros – e os brancos também – sabem disso (GATES JR, 2014, p.93).” Isso deve nos mobilizar para o campo da militância e dos espaços educacionais os quais temos acesso.

É necessário um olhar pós-colonial sobre o nosso processo de formação, reconhecendo-nos enquanto populações permeadas por complexidades sociais, econômicas e culturais historicamente construídas. Construção que obliterou possibilidades a homens e mulheres negras, que ainda precisam ter direitos reconhecidos e acesso garantido a espaços institucionais, a exemplo da universidade, e ter a suas diversas histórias e saberes reconhecidos. Será também por meio do acesso desses homens e mulheres negras às universidades que vamos poder nos aproximar mais do sentido da cidadania quando todos os seres humanos terão direitos e deveres iguais dialogando por um mundo mais justo e igualitário.

## Referências

APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai – a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro/Jandaíra, 2020.

BIANCHI, Álvaro; MELO, Demian Donald Trump é Fascista? In: ALMEIDA, Ronaldo de; TONIOL, Rodrigo (orgs.) Conservadorismos, Fascismos e Fundamentalismos – análises conjunturais. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

CASTEL, Rober. A discriminação negativa. Cidadãos ou autóctones. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHRISMAN, Laura; WILLIAMS, Patrick. Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: Na Introduction. London: Longman, 1994.

ERBESOL, Isadora. Colorismo e negritude em Cara Gente Branca. Disponível em: <https://orson.ufpel.edu.br/content/12/artigos/dossie/01-dossie-05-ebersol.pdf>. Acessada em 15 de ago. de 2022.

FANON, Frantz. Pele Negra, Máscaras Brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

GATES JR, Henry Louis. Os Negros na América Latina. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

HALL, Stuart. SOVIK, Liv (org.) Da Diáspora – Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: EdUFMG, 2013.

HANCHARD. Michael G. Orfeu e o Poder – Movimento Negro no Rio e São Paulo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MBEMBE, Achille. Crítica da Razão Negra. Lisboa: Antígona, 2017.

MIGNOLO, Walter. Epistemologias do sul, foz do iguaçu/pr, 1 (1), pp. 12-32, 2017

MUNANGA, Kabengele. Negritude usos e sentidos. 3ª Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

REHEM, David Costa. O ANTISSEMITISMO (ou A necessidade de se discutir formas de opressões baseadas no preconceito racial). Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal: RN, jul. 2013. Disponível em:

[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364489525\\_ARQUIVO\\_OAntissemitismo-paraenvio.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364489525_ARQUIVO_OAntissemitismo-paraenvio.pdf). Acessado em 15 de ago. de 2022.

ROSAS, Fernando. Salazar e os Fascismos – Ensaio breve de História comparada. Lisboa: Tinta da China, 2019.

SANTOS, Patricia Teixeira. Ensino de História e das Relações Raciais. In: SILVERIO, Valer Roberto et al (Orgs). Relações étnico-raciais: um percurso para educadores. Volume I. São Carlos: EdUSCar, 2013.

TAGUIEFF, Pierre-André. O Racismo. Lisboa: Instituto Piaget/ BBCC, 1997.



# O TORÉM TREMEMBÉ E O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA MÚSICA INDÍGENA

*Jonh Kennady Pinto Costa*

## Introdução

Os povos indígenas do Nordeste, vistos como “índios misturados” por não apresentarem contrastes culturais significativos em relação à população não indígena, tiveram suas marcas identitárias negadas e representadas por termos como “remanescentes”, “caboclos”, “descendentes” ou “mestiços”. Tal situação não foi diferente em relação aos Tremembé de Almofala, que tendo negada a sua indianidade por cientistas, Estado e regionais não índios, passou a se mobilizar politicamente a partir da década de 1980 na esteira do movimento de *territorialização* que vinha ocorrendo desde os anos 1970.

Atualmente habitando regiões litorâneas localizadas no Ceará e no Maranhão, foi a partir do século XVIII que os Tremembé passaram à condição de aldeados em missões religiosas tanto no Maranhão quanto no Ceará intensificando a convivência e a fusão com outras etnias. O aldeamento de Almofala foi o mais conhecido e sobreviveu enquanto tal até a segunda metade do século XIX. Apesar das terras terem sido doadas com provas documentais aos índios da antiga povoação, com o passar dos anos estas acabaram sendo invadidas por habitantes não indígenas e latifundiários. Mesmo assim, a população de origem indígena continuou habitando na mesma região tendo atualmente a dança do torém como o seu principal elemento diferenciador de identidade étnica.



Nesse artigo o objetivo será analisar as relações históricas entre os Tremembé de Almofala e o torém enquanto manifestação étnica, diacrítica e sacro-política, no contexto da Nova República entre as décadas de 1980 e 1990. Como proposta pedagógica serão abordados e comentados possíveis roteiros didáticos que envolvam temas acerca da música, memória e questão indígena no Nordeste. Por essa perspectiva procuramos promover um diálogo entre a história e a música indígena através de exercícios de leitura, análise e interpretação de fontes escritas, orais, sonoras e audiovisuais relacionadas ao torém.

Grande símbolo de resistência política e cultural dos povos Tremembé, o torém possui em seus cânticos mais antigos uma mistura de línguas onde podem ser identificadas, a princípio, palavras em língua tupi<sup>1</sup> e portuguesa. No texto poético é possível apreciar sonoridades já extintas do cotidiano falado, mas presentes no cotidiano musical da comunidade. Os enredos têm por base a vivência política, acontecimentos históricos e a relação com a natureza inspirando-se em animais, plantas e no período da colheita do caju, base da bebida sagrada mocoioró<sup>2</sup>. Em termos rítmicos e melódicos, podemos notar muitas similaridades com os acentos do xote e a presença de sonoridades modais que remetem diretamente à identidade musical nordestina<sup>3</sup>.

---

1. Para Seraine: “o torém revelou-se, no entanto, ao exame de seu deturpado texto poético, em que se encontram algumas palavras portuguesas e raras outras, provavelmente de origem tremembé, revelou-se composto, pela maior parte, em língua tupi” (SERAINE, 1977, p. 49).

2. A bebida é tradicionalmente servida durante os ritais de torém

3. Ao pesquisar os tipos de escalas (paletas sonoras) recorrentes entre os cânticos mais antigos do torém, percebemos com frequência a presença dos modos mixolídio e dórico, provavelmente trazidos ao Brasil pelos Jesuítas do período colonial através do canto gregoriano e incorporados à musicalidade nativa pelo ouvido indígena. Essas combinações de sons foram amplamente exploradas e difundidas por Luís Gonzaga em composições musicais que se tornaram símbolos importantes da identidade cultural nordestina contemporânea. Ver: PINTO, Aloysio A. **A melodia no Nordeste e suas constâncias modais**. Revista do Instituto Histórico do Ceará. 1994.

Com todas essas características e com destaque para sua singularidade regional, a música encontrada no torém será apresentada aqui como um poderoso recurso para intervenções pedagógicas sobre a temática da história indígena do Nordeste. Nessa perspectiva os materiais sonoros e poéticos encontrados, serão tratados como documentos históricos que nos ajudarão a ampliar nosso entendimento acerca de determinados períodos da história brasileira ao mesmo tempo em que buscamos discutir e recriar conceitos permitindo o encontro dos estudantes com a cultura indígena regional.

No decorrer da década de 1980 é notável um crescente processo de mobilização étnica onde o torém passou a ser visto não apenas como “brincadeira de índios”, mas como um ritual sacro-político e principal elemento unificador da identidade e da memória. Nesse sentido, uma das questões norteadoras para o estudo dessa temática e sua abordagem no ensino de História se encontra em torno das transformações e funções da dança em meio ao processo de negação da existência de índios no Ceará e nos desdobramentos da emergência étnica Tremembé, que começou a aparecer de forma mais explícita a partir dos anos 1980 em resposta às tensões causadas por disputas territoriais

De acordo com Guilherme Valle, os anos 1980 representam um marco importante no processo de emergência étnica de vários povos indígenas na sociedade brasileira e em especial no Estado do Ceará. A questão indígena passou a chamar cada vez mais a atenção de órgãos governamentais, imprensa e diversas entidades, pois naquele contexto o Ceará era um dos poucos Estados brasileiros que não reconheciam oficialmente a presença indígena desde o Relatório Provincial de 1863, documento que deu por extinta a população indígena em território cearense. Já na década de 80 do século XX, os Tabepa de Caucaia e em seguida os Tremembé de Itarema/Almofala foram os primeiros grupos étnicos a reivindicarem reconhecimento (VALLE, 2005, p. 12).

Foi nesse contexto que o torém passou a ser revitalizado como um elemento crucial na organização política interna e externa dos

Tremembé e desse modo poderá ser pensado aqui como um documento histórico tanto a partir de sua linguagem poético-musical, como também por meio do seu significado social e cultural que vem se transformando no decorrer dos tempos.

A música de origem indígena dentro da História do Brasil, deparou-se com inúmeros obstáculos para ser compreendida em seu lugar social próprio. Muitos dos autores que se debruçaram sobre o tema não eram historiadores de formação, mas pesquisadores europeus, compositores, maestros, musicólogos e antropólogos que deram início à suas pesquisas baseadas em referenciais muitas vezes alheios aos métodos historiográficos modernos e geograficamente distantes dos sujeitos estudados. Embora sejam ricas contribuições para os estudos da área, a perspectiva eurocêntrica persiste na produção dos conceitos e sínteses.

Consequentemente é bastante sintomático que esse tipo de música ainda esteja relativamente ausente das discussões historiográficas atuais e mais ainda dos debates em torno de suas possibilidades de utilização no campo do ensino de História. Quando iniciamos a pesquisa, essa foi uma das primeiras constatações: em termos de linguagem musical, a música popular urbana moderna é hoje o tipo de documento mais valorizado pelos professores/pesquisadores, no que concerne à produção de materiais didáticos voltados ao ensino de História. Percebemos também que quando os professores criam produtos que abordem a questão indígena na História a partir da música, quase sempre o que encontramos são trabalhos que se utilizam de músicas populares de origem não indígena. Tais materiais geralmente são selecionados e valorizados pelo professor, por trazerem como conteúdos literários, informações que de alguma forma remeterão às lutas e representações sobre o indígena brasileiro.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a lacuna teórica e metodológica em torno dos usos didáticos da música indígena no ensino de História é um claro resquício da perspectiva eurocêntrica presente

tanto na pesquisa como no ensino. Essa visão de mundo fechada em si mesmo, sempre privilegiou e valorizou com maior força os objetos mais identificados com a cultura europeia em detrimento de outras culturas. Devemos lembrar que a postura institucional que passou a valorizar a diversidade cultural na educação é relativamente recente no Brasil. A própria lei que instituiu obrigatoriedade ao ensino de História da Cultura indígena e afro-brasileira, é também muito nova e não está sendo aplicada de forma plena e qualificada como reparação por anos de violência e destruição cultural sofrida por esses povos.

Nesse sentido, estou compreendendo a música indígena, e no caso específico, o torém Tremembé, como um lugar de encontros étnicos, de mediações, de fusões, de costumes, de mitologias, de línguas que se tocam, de sons que ecoam e se transformam com o tempo. Para o historiador Marcos Napolitano, que trabalha exclusivamente com música popular urbana, a música do século XX pode ser vista como uma legítima tradutora dos dilemas sociais e nacionais e veículo de nossas utopias (NAPOLITANO, 2005, p. 20). Ao operar com o torém no ensino de História, esses sentidos poderão ser evidenciados para que os alunos percebam que a música indígena, embora guarde características próprias e se diferencie da música popular, também tem o potencial de traduzir dilemas sociais e nacionais como veículo para lutas e resistências políticas. Além disso, serão também “instrumentos de representações sociais dos alunos, evidenciando por meio de múltiplas configurações intelectuais como diferentes grupos constroem, contraditoriamente, a realidade social” (ABUD, 2005, p. 312).

Na composição desse artigo foram postas em discussão as relações entre música indígena e História, tendo como foco central uma reflexão sobre o lugar social da escuta. Com base nesse direcionamento será apresentada uma proposta didática de aplicação desse conteúdo destacando e mesclando temas como: O processo de redemocratização e os povos indígenas no Nordeste; movimento indígena; O torém Tremembé; memória individual e coletiva. Dessa forma, nosso objetivo foi

fornecer aos professores de escolas indígenas ou não, possíveis roteiros didáticos que abordem essa temática nas aulas de História.

### **Música indígena, História e Ensino de História: relações e significados de uma lacuna**

Observando a dimensão social e histórica presente em produções intelectuais que trataram sobre a Música indígena no Brasil, podemos constatar que tanto as formas de sua apropriação como também sua restrição aos sentidos e interesses da cultura ocidental, resultaram em abordagens inadequadas influenciando metodologias de pesquisa e ensino que muitas vezes deformam e simplificam os significados originais do objeto. Para D'Assunção Barros, que propõe uma análise interdisciplinar entre a História e a Musicologia, o principal desses elementos distorcivos é o exame das práticas musicais indígenas a partir de critérios de escuta e de anotação exclusivamente calcados em parâmetros ocidentais. Estes tanto ecoam nas abordagens historiográficas como nas salas de aula e não só no ensino de História.

Em minha experiência como docente, foram inúmeras as vezes em que ficou perceptível a sensação de estranhamento por parte dos alunos ao ouvirem instrumentos musicais ou músicas de origem indígena ou africana. Estranhamento esse que seria normal diante de uma informação nova, porém, causou-me preocupação a postura de desrespeito por parte de alguns que começaram emitir preconceitos a respeito do instrumento maracá, denotando de forma pejorativa que o mesmo era instrumento de “macumbeiros”. Investigando com mais profundidade pode-se observar que situações escolares como essa tem suas raízes em setores da sociedade que vão desde o campo das produções científicas até o meio social, familiar e midiático vivenciado pelos alunos.

O século XIX, por exemplo, é o período em que significativo número de viajantes e pesquisadores europeus “civilizados” desembarcaram no Brasil com a finalidade de conhecer e coletar informações desse

“exótico” país dos trópicos onde além da rica diversidade em termos de flora e fauna, observaram e registraram também muitas músicas de origem indígena. Numa época em que esteve na moda a formação de missões culturais, expedições e viagens isoladas, gerou-se uma rica literatura destinada à divulgação na Europa revelando aspectos da natureza tropical, do encontro das raças e do indígena nativo.

Foi nesse contexto que os austríacos Spix e Martius, viajantes oitocentistas interessados em conhecer as especificidades da natureza e cultura do Brasil colonial, produziram a obra denominada *Viagem pelo Brasil (1817-1820)*, onde para além de informações relacionadas à fauna e flora, coletaram e registraram várias melodias populares e indígenas. Esse material é até hoje utilizado por musicólogos como referência para estudos culturais da música indígena. Nele podem ser encontradas diversas melodias e informações sobre esse tipo de música, o que é uma grande riqueza de informação para conhecermos um pouco do universo musical desses povos de outros tempos.<sup>4</sup>

Ao penetrarmos no século XX do Brasil República, também podemos encontrar outras tentativas de registros desse material sonoro de origem indígena. A Missão Rondon, responsável pela criação do órgão de controle indigenista SPI, também investiu em coletas de melodias indígenas, não com os mesmos objetivos culturais europeus, mas com vistas a um maior conhecimento sobre essas culturas para o controle e a vigilância do espaço nacional. Os fonogramas produzidos durante as expedições encontram-se atualmente no Museu Nacional onde registros em partitura também foram publicados em seguida.

As melodias recolhidas por esses pesquisadores, tanto no século XIX quanto no início do século XX, representam grandes contribuições para o conhecimento histórico da Música indígena. Entretanto, há também questões e problemas que merecem a nossa atenção

---

4. SPIX, V; MARTIUS, V. **Viagem pelo Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos/Imprensa Nacional, 1938.

quando pensamos em tais formas de coleta e registro de som. Segundo D'Assunção Barros, os homens que colheram e anotaram esses exemplos musicais indígenas eram, em via de regra, pessoas que pertenciam a um lugar social radicalmente externo à realidade que investigavam ou que pretendiam investigar. Em todos os casos, eram ouvintes ou estudiosos extremamente familiarizados com a música ocidental (BARROS, 2006, p. 65). Portanto, por mais bem intencionados que estivessem esses viajantes e pesquisadores nas suas buscas e formas de registro, muito das características próprias da cultura musical indígena ficaram perdidas no filtro da escuta ocidental e seus parâmetros relacionados à estética, ritmo e harmonia.

Na relação auditiva com as melodias, o primeiro requisito que deve ser observado pelo professor é o exercício de uma escuta aberta ao diferente e despida de preconceitos. Em geral, o ouvido ocidental contemporâneo se encontra fechado para experiências sonoras que não obedecem a seus cânones de fabricação musical moderna. Espera escutar o já ouvido, o habitual e o pré-concebido. Como discutido anteriormente, esta atitude fechada tende a deformar os objetos musicais indígenas e assim acaba contribuindo para acentuar ainda mais visões restritivas e etnocêntricas acerca da realidade histórica desses povos. Aos pesquisadores, professores e alunos que vão lidar com esse tipo de documento, torna-se necessário um observar atento aos bloqueios culturais que podem dificultar o processo de apreensão.

O cuidado com esta questão é importante porque “para os ouvidos ocidentais incapazes de se abrirem a um outro padrão de escuta, o que escapa ao seu paradigma de precisão sonora é deficiência na emissão do som, é a invasão de ruído afetando a pureza melódica, é “primitivismo musical” (BARROS, 2006, p. 69). Assim, a expectativa de escuta quase sempre é contrariada pela ausência do som esperado. Como afirmou Certeau, no encontro entre culturas díspares “o escutado não é o esperado” (CERTEAU, 1982, p. 215). Procura-se pelo verossímil onde ele não se encontra. Desse modo, pode-se perceber o

problema que esteve colocado para a historiografia tradicional, quando as fontes históricas não-escritas surgiram como possibilidades legítimas para a pesquisa e para o ensino.

### **Ensino de História, memória, ritual e política Tremembé**

Levando em consideração que as manifestações da etnicidade Tremembé podem ter exercido funções estratégicas de resistência cultural, a partir de um ritual sagrado e político, quais as possibilidades de análise desse material para a captação de acenos e reconstruções culturais mobilizadas por este povo? Além disso, como poderíamos traduzir esse tipo de conteúdo para o ensino de História?

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) embora não alcance todos os conteúdos específicos que serviriam de base para reflexões sobre a História e Cultura Indígena no Brasil, sugere trabalhos focados em habilidades, como “discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988” (BRASIL, 2018, p. 431). Coincidentemente, foi esse o período pelo qual o torém Tremembé e outras danças indígenas foram passando por transformações e sendo reelaboradas como instrumento místico de luta política e de afirmação étnica inseridos num contexto social de negação das etnicidades emergentes.

Para autores como Oliveira Jr. a mobilização dos grupos indígenas cearenses se apresentou como parte de um fenômeno mais abrangente, iniciado entre os anos 1970 e 1980 em várias regiões do Nordeste. Tal situação se refere aos processos de emergência de grupos étnicos “remanescentes” dos antigos aldeamentos coloniais que ressurgiram e começaram a se posicionar politicamente quanto a sua identidade indígena e o direito à terra (OLIVEIRA, 1998, p. 89). Foi nesse âmbito que o torém passou a ser ressignificado para além da sua conotação lúdica de dança.

No contexto nacional, devemos ressaltar o Golpe Militar (1964) e a implementação da Ditadura, como processos alicerçados nos valores



da ideologia da segurança Nacional que direcionaram sua atenção para a ordem, desenvolvimento e integração nacional. Essas orientações passam e afetam diretamente as questões relativas aos povos indígenas. Para melhor entendimento dessa realidade nos debruçamos em importante passagem de Pedro P. Funari e Ana Piñon:

A Ditadura Militar, com ênfase na unidade nacional, na ordem e na expansão em direção às áreas ocupadas por tribos indígenas, levou à fase de maior ameaça tanto às comunidades nativas, como à sua visibilidade social. A partir da Anistia (1979) e com abertura política, seguida do retorno dos civis ao poder em 1985, os indígenas começaram, de forma crescente, a serem atores sociais reconhecidos e valorizados. Indígenas foram eleitos para o Congresso Nacional, suas terras foram demarcadas, os idiomas próprios puderam ser valorizados, políticas públicas e organizações voluntárias contribuíram para o florescimento dos movimentos indígenas. A valorização da pluralidade e da diversidade foi importante nesse processo. Contribuem, significativamente, a partir de 1970, nesse processo de lutas, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) ligado à Igreja Católica; antropológicos, ligado às Universidades que reivindicavam o respeito e a preservação de suas culturas, e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que tinha como política a integração dos povos indígenas à sociedade brasileira. Outro passo significativo na busca do reconhecimento dos direitos indígenas à diversidade foi a promulgação da Constituição Brasileira de 1988. A mesma, além de trazer pela primeira vez um capítulo sobre o Meio Ambiente, inova ao garantir aos indígenas os “direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam e elucida a importância do respeito e da preservação da diversidade cultural bem como uma educação diferenciada ministrada nas línguas nativas. (FUNARI P. P.; PIÑON, A, 2011, p. 114).

A conjuntura histórica que caracteriza a ditadura militar das décadas de 60, 70 e 80 no Brasil, sinaliza um ponto em comum com a atual política indigenista defendida pelo presidente da República eleito em 2018, que inclusive trouxe como uma de suas promessas de campanha a não demarcação de terras indígenas. Em ambos os períodos se

tem uma escalada na ameaça à sobrevivência física e cultural desses povos. Contraditoriamente, o perigo é representado pelo próprio Estado governado por grupos sociais simpáticos a ideologias políticas anti-indígenas e que defendem a exploração econômica dos territórios tradicionais se colocando a favor ou silenciando sobre práticas como o garimpo ilegal.

Tendo em vista o contexto político caracterizado pelo fim da ditadura militar e o processo de reabertura democrática, possíveis atividades poderão ser elaboradas e aplicadas colocando-se ênfase ao protagonismo indígena Tremembé através do torém e de sua memória. Essa proposta de atividade pode ser realizada em uma ou duas aulas de acordo com o tempo disponível e as necessidades de cada turma. A princípio trata-se de um conteúdo direcionado a turmas de 9º ano e pensado de modo a permitir adaptações didáticas que incluam outras etnias que também passaram por processos similares de reelaboração cultural. A seguir temos uma seleção de tópicos e detalhamentos daquilo que pode ser trabalhado durante a condução da atividade.

**Tema:** O Processo de redemocratização e o protagonismo indígena Tremembé

**Objetivo geral:** Identificar e refletir sobre os direitos civis, políticos, sociais e culturais expressos na constituição de 1988 relacionando-os à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira no combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

**Problematização:** O que é ser indígena na atualidade? De que forma os povos indígenas atuaram e atuam na história do Brasil? Como a música e o ritual aparecem nesse contexto?

Para o tema geral procurei partir da História do Brasil (processo de redemocratização 1980/1990) em direção a temáticas mais específicas e regionais focalizadas na história do povo Tremembé. Assim os estudantes poderão relacionar com a ajuda do professor situações nacionais que se refletem regionalmente e vice-versa. Para que isso seja feito de modo mais amplo e claro, deve-se dar ênfase na explicação

sobre a conjuntura política que marca tais ciclos históricos. Nesse primeiro momento será necessário dar ênfase às relações entre o passado e o presente da democracia brasileira e da questão indígena, por meio de analogias e situações que parecem ter sempre existido, porém deverão ser abordados como produtos de ações humanas em constante processo de transformação.

Um exercício a ser utilizado como recurso para situar o estudante dentro da periodização em foco, é a construção de uma linha de tempo com o fim de compreender continuidades e rupturas visualizando e registrando marcos históricos que fazem parte do tema da aula. Nesse momento, ainda que de forma breve, é importante expor sobre acontecimentos anteriores ao processo de redemocratização e os diferentes atores envolvidos nas mobilizações que deram vida a uma nova fase da História do Brasil. Assim, os estudantes terão a oportunidade de perceber a História como um processo de rupturas e continuidades, interligando e colocando sentido entre diferentes períodos da História.

Aqui os Tremembé e o torém deverão ser apresentados através de suas memórias e na forma de narrativas orais previamente selecionadas. Para introduzir esta etapa, o professor irá apresentar para a turma algumas imagens e sons do torém, apontando características, questionamentos e hipóteses. Em seguida deverão ser visualizados pela turma, através de um projetor ou folha impressa, alguns trechos transcritos de entrevistas realizadas com o cacique João Venâncio. Analisadas em diálogo constante com os estudantes, essas falas estimularão reflexões importantes no que diz respeito aos significados de alguns cânticos do torém dentro da memória individual e coletiva dos Tremembé.

A discussão pode ser conduzida de modo a reforçar o aprendizado de conceitos como fonte oral e fonte escrita, problematizando o preconceito dos historiadores europeus quanto à definição de povos pré-históricos e povos históricos. Trata-se de estimular a turma a questionar sobre o que vem a ser então a História e porque ocorrem esses movimentos de negação do “outro”.

Em uma das entrevistas concedidas pelo cacique João Venâncio, fiz o recorte de um trecho que se refere ao início dos anos 1990. Período em que o clima de abertura política se espalhava pelo país e a ascensão de novos partidos, movimentos sociais, negros, indígenas, davam o tom e o ritmo dos tempos vindouros. No documentário intitulado “Resistência Tremembé” de Guaracy Rodrigues e Edmar Oliveira (1993), recortei um trecho onde o cacique João Venâncio aparece cantando uma música no interior da Câmara dos deputados em Fortaleza. Na ocasião o mesmo estava acompanhado de outros membros de sua comunidade que executavam a base instrumental do ritual ao ritmo dos tambores e maracás em plena sessão parlamentar. Havia naquele contexto uma grande mobilização contra a demarcação de terras indígenas na região. No vídeo é possível visualizar faixas e ouvir discursos inflamados que evidenciavam esse movimento anti-indígena e a reação dos Tremembé frente a essas tentativas de repressão cultural. Em dado momento uma das reações é um desfile coletivo pelo salão da câmara legislativa, onde o cacique João Venâncio e outros Tremembé dançam o torém enquanto sacodem seus maracás e entoam um cântico com os seguintes versos:

Ô mataia ô mataiê  
 Ô mataia ô mataiê  
 Quem faz a ronda  
 É os índio da aldeia

De autoria do cacique João Venâncio, letra e melodia sugerem um posicionamento político frente à necessidade de proteção, vigilância (ronda) do território (aldeia) e das tradições indígenas que nele habitam. A canção também pode ser vista como fruto de suas vivências enquanto liderança dentro do movimento indígena cearense. Nesse caso, mostra-se ao estudante que as músicas do torém não estão estacionadas no tempo passado, mas sim, continuam sendo reinventadas e resignificadas de acordo com as necessidades do tempo de cada presente.

Sobre a ocasião em que veio a conceber esse cântico, o cacique relatou que voltava de uma reunião política na localidade Aratuba-CE. Durante a conversa que tivemos sobre essa música, o cacique foi lembrando e narrando o momento exato em que a concebeu, dizendo: Agente ia subindo purriba da serra, daonde agente ia rendo o caminho por onde agente ia passando, sabe... e eu fui e formei o canto, fiz o canto. Depois quando eu cheguei em casa... pensando... meditando, aí formei o canto, (começa a cantar) ô mataia, ê mataiê... (VENÂNCIO, 2022)<sup>5</sup>

É recorrente na fala do cacique João Venâncio a ideia de que a história contada na música do torém é fruto da observação atenta de um momento do presente, que pode ser uma situação que ocorre na natureza ou na sociedade. Sobre isso, relata o seguinte:

O nosso povo [...] eles fazia muita caminhada junto, e aí eles iam observando o tempo. Então os canto do torém, eles são mito de uma coisa que eles viram, né. Todo canto ele tem um mito de uma coisa que eles viram. Eles vinham numa caminhada, aí passaram por debaixo de um cajueiro. O cajueiro estava cheio de maturi, aí eles passaram pra lá, e [...] custaram voltar, passar por lá de novo, por dias né. Aí fizeram uma nova caminhada, passaram por debaixo do cajueiro, cheio de caju maduro. O mesmo cajueiro que eles tinham passado. Aí eles pararam e observaram, aí [...] se sentaram e fizeram o canto do caju, que é assim:

Canhugá canhugá madurecer  
 Canhugá canhugá madurecer  
 Marré aqui mandurecá  
 É de madurecerêê ê  
 Canhugá canhugá madurecer  
 Canhugá canhugá madurecer<sup>6</sup>

5. Entrevista concedida em formato presencial por VENÂNCIO, João. (maio. 2022) Entrevistador: Jonh K. P. Costa. Itarema - CE, 02/01/2022.

6. Idem

Há aqui a possibilidade de se explorar a correlação entre a História produzida pelo historiador e a história contada no torém. Apresentando similaridades e diferenças entre os dois modos de produção de sentido, o professor leva a turma a refletir sobre as particularidades e relacionamentos entre a história e a memória. Pode-se questionar acerca de como essas memórias chegaram até o cacique, por exemplo. Dessa forma colocam-se em evidência as relações entre a memória coletiva e a memória individual onde a oralidade e o torém são talvez os principais veículos de transmissão da tradição. Aqui a memória que circula entre as gerações de avós e netos ganha destaque pela recorrência na fala do cacique, do fato de que, muito do seu ser indígena está fundamentado nas informações que recebera de sua avó. Isso talvez mostre que mais do que os pais, são as avós que têm protagonizado esse processo de transmissão. Halbwachs explica essa questão da seguinte forma:

Os avós se aproximam das crianças, talvez porque, por diversas razões, uns e outros se desinteressam dos acontecimentos contemporâneos, sobre os quais se fixa a atenção dos pais. Ainda que uma criança não se aperceba de tudo imediatamente e não distingue em seu avô os traços pessoais, o que parece explicar-se simplesmente pelo fato de que está velho, e que ele pertence à antiga sociedade na qual viveu, formou-se e da qual guarda a marca, a criança sente, todavia, confusamente, que entrando na casa de seu avô, chegando em seu bairro ou na cidade onde mora, penetra numa região diferente, e que no entanto não lhe é estranha porque se amolda muito bem à imagem e à maneira de ser dos membros mais velhos de sua família (HALBWACHS, 1990, p. 65)

Nas falas do cacique João Venâncio e de membros da comunidade aparece muito o termo “troncos velhos”, valorizando a memória dos velhos como um lugar de conhecimento e sabedoria. Um fato curioso, relacionado a essa questão e que o professor poderá vir a explorar em sua aula, é que em algumas experiências os estudantes começarão a relatar casos de presença indígena na família, de forma espontânea

ou dirigidas por questionamentos. Dependendo das características da comunidade escolar, esse tipo de situação poderia gerar muitos desdobramentos. Um deles seria a condução de um projeto de investigação histórica onde esses estudantes seriam orientados a entrar em campo com o objetivo de aprofundar a busca por mais informações dessa presença indígena em suas famílias ou na comunidade.

Em síntese, um dos objetivos centrais desse caminho de abordagem que vai do regional ao nacional e vice-versa, é pensar a partir de contextos globais em direção a situações mais específicas com a intenção de auxiliar o estudante na compreensão das conexões entre períodos, espaços e conteúdos históricos. Assim, a proposta didática apresentada aqui, embora não seja aplicada de forma integral, poderá servir de base para outros planejamentos de aulas que tenham como temas povos indígenas, redemocratização no Brasil; música, memória e história dos povos indígenas no Nordeste.

### **Considerações finais**

Ao pensar sobre música indígena nordestina no ensino de História, o torém Tremembé foi o terreno de pesquisa mais próximo, familiar e acessível a mim como estudante, músico, professor e pesquisador nordestino. Logo percebi que suas características únicas permitiriam aos estudantes uma boa oportunidade para a compreensão da questão indígena sob outros prismas. Mais especificamente a história dos povos Tremembé e de sua relação com o torém no período da Nova República foi a temática escolhida para fazer refletir sobre os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira pensando também nos tipos de violência simbólica e física sofrida por estes povos na história.

Ampliando a perspectiva e buscando compreender esse tipo de música em contextos mais amplos, transitei pelos caminhos da Musicologia e da Antropologia histórica repensando o lugar da Música indígena na História e no ensino de História bem como o lugar social de quem escuta ou pesquisa.

Consequentemente foi possível concluir que a lacuna teórica e metodológica em torno dos usos didáticos da música indígena no ensino de História é um claro resquício da perspectiva eurocêntrica que ainda se faz presente no campo do ensino. Essa visão de mundo fechada em si mesmo, sempre privilegiou e valorizou com maior força os objetos identificados com a cultura europeia em detrimento de outras consideradas inferiores. Operada no seio de uma História fechada, intolerante e anuladora do “outro”, a cultura do colonizador criou uma sociedade competitiva, conflituosa e que não valoriza seu passado diverso. Quando o faz, é ainda sob os símbolos e bandeiras tradicionais, instituidores de um patriotismo vazio e desatualizado que muitas vezes é confundido com o conceito de cidadania.

Como alternativa de superação dessas formas autoritárias de conhecimento, Knauss (1996) sugere um repensar sobre a sala de aula que passa a ser vista como um campo de pesquisa e leitura. Para isso é necessário fomentar situações em que professor e educando trabalhem juntos na constituição e leitura de um corpus documental previamente selecionado. Com isto, é viável estimular a percepção de que os documentos históricos, (incluindo as notícias jornalísticas atuais) não são meros adereços, mas objetos/peças que podem ser tratados sob múltiplos ângulos e sobretudo como problemas. “Não só a atividade discente e a sala de aula se tornam lugar de exercício de pesquisa, mas igualmente o professor se vê envolvido na tarefa de investigador, voltado para o exercício didático, rompendo a lógica normatizadora autoritária” (KNAUSS, 1996, p. 41).

É aqui que o ensino de História, dentro de uma perspectiva multi-interdisciplinar, tem a oportunidade de ajudar a pensar no tempo e no espaço conceitos como etnocentrismo, povos indígenas, diversidade cultural, política e memória. Desse modo, os professores poderão desconstruir e recontextualizar elementos da diversidade cultural que ficaram dispersos ou presos nas grades curriculares. Para tanto é necessário ter ciência de que a reflexão sobre a educação abarca sempre uma dimensão política de disputa, muitas vezes oculta nas discussões



metodológicas sobre cientificidade. Pensar o ensino de História nesse caso é também rever posturas epistêmicas. Boaventura Santos delimitou o problema nos seguintes termos:

Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias? (SANTOS, 1995, p. 56)

A presença de um autoritarismo epistemológico engendrado por influência de correntes doutrinárias do século XIX, ainda tem se mostrado como um grande obstáculo na superação de estruturas conservadoras e atrasadas que dificultam a realização de um ensino decolonizante e em sintonia com a realidade latino-americana. Muitos autores das ciências sociais já estão se movimentando nesta direção. Boaventura Santos e Paula Menezes, em livro com artigos reunidos e participação de vários autores, denominado “Epistemologias do sul” (2009), tecem algumas conceituações neste sentido. Longe da tentativa de negar a importância de alguns aspectos do ensino tradicional da História, a iniciativa de repensar a epistemologia dominante vem no sentido de trazer à luz outras formas de ler e escutar a realidade, outros enfoques do passado, presente e futuro. Desta forma, o caráter normativo e autoritário do conhecimento, consequência da difusão de filosofias modernas e europeias, poderia ser confrontado e contornado visando uma atuação mais livre, aberta, autônoma e crítica do fazer/ensinar História.

## Referências

ABUD, Maria. **Registro e representação do cotidiano**: a música popular na aula de História. In: Cadernos de CEDES, Campinas, v. 25, n.67, p. 309-317, 2005.

BARROS, D’Assunção. **A Música Indígena diante das leituras ocidentalizadas e de sua apropriação histórica**. Revistas textos & debates, número 11, jul/dez, 2006.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

CERTEAU, Michel. **A Escrita da história**. tradução de Maria de Lourdes Menezes: revisão técnica de Arno Vogel – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FUNARI, Pedro; PIÑON, Ana. **A temática Indígena nas Escolas**. Editora Contexto, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

KNAUSS, Paulo. **Sobre a norma e o óbvio: A sala de aula como lugar de pesquisa**. Repensando o ensino de História/ Sônia M. Leite Nikitiuk (Org). v.51. São Paulo. Cortez, 1996.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música – História Cultural da Música Popular**. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Gerson. **Torém: brincadeira dos índios velhos**. São Paulo: Annablume. 1998.

OLIVEIRA, Pacheco. “**Uma etnologia dos ‘índios misturados’**: situação colonial, territorialização e fluxos culturais”. In OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org.): **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contracapa/ LACED, 1999.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Rev. Lusófona de Educação. n.13. Lisboa, 2009.

SERAINÉ, Florival. **Para o estudo do processo de folclorização**. IN: Revista do Instituto do Ceará (ANO XCI Tomo XCI). Fortaleza: Editora Instituto do Ceará, 1977, p. 48-56.

VALLE, Guilherme. **Compreendendo a dança do torém**: Visões de folclore, ritual e tradição entre os Tremembé do Ceará. Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 9, volume 16(2): 187-228, 2005.



# A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA NA POLIFONIA DA HISTORIOGRAFIA: DIRETORIAS E COLÔNIAS NO MARANHÃO PROVINCIAL NA INTERFACE DA POLÍTICA INDIGENISTA IMPERIAL (1845-1889)

*Marcos Ferreira Silva*

## Introdução

De modo emergencial e contemporâneo às populações indígenas e sua história passaram a fazer parte das preocupações dos historiadores brasileiros, bem como de pesquisadores de outras disciplinas, mas que igualmente se dedicam ao estudo de processos históricos, sobretudo, envolvendo povos indígenas. Até meados dos anos 1980, a História ou a Antropologia brasileira não consideravam pertinente a abordagem dos indígenas enquanto agentes históricos. Isso se deu, sobretudo, devido ao viés marcadamente eurocêntrico das Ciências Humanas praticadas no país<sup>1</sup>.

Por sua vez, o indígena, na historiografia brasileira, tem sua presença marcada por um processo de estereotipia. Um bom exemplo disso são as impressões de Adolfo Varnhagen, citadas por José Carlos Reis (2006, p.35).

---

1. CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas. 2019. Relatório (Pós-Doutorado em História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

Eram segundo ele, uma gente nômade, que vivia em cabildas, morava em aldeias transitórias, pouco numerosa em relação à extensão do território. Violentos, mantinham guerras de extermínio entre si; bárbaros, não nutriam os altos sentimentos de patriotismo. Sem amor à pátria, essas gentes vagabundas, em guerra constante, constituíam, no entanto, uma só raça, falavam dialetos de uma só língua – a geral ou tupi. Era uma unidade de raça e língua que poderia tê-los levado à constituição de uma única nação. Mas mantiveram-se fragmentados e hostis entre si.

Dos vários regimes de verdade, ou tipos de discursos acolhidos e feitos funcionar como verdadeiros<sup>2</sup> quanto as populações indígenas, a do indígena hostil, cruel e selvagem, construído inicialmente pelos então ‘invasores’ da nova terra encontrada, corroborou para a legitimação oficial de guerras de extermínio, subordinação e escravização de grupos inteiros, que eram tidos como entraves ao desenvolvimento da nação, o que promoveu grande aniquilamento populacional. Esta fase de guerras e extermínio antecede outra fase, a que constrói para os indígenas uma imagem de “bom selvagem”, através de um movimento romântico, veiculado pelo Estado Imperial – a partir da inauguração do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado por D. Pedro II e por seus colaboradores em 1838, seguindo o modelo do Institut Historique de Paris, de 1834 (SCHWARCZ, 1999, p. 126) – com o intuito de inserir os “sobreviventes do processo” na sociedade brasileira, o que acontece no final do século XIX e início do século XX<sup>3</sup>. Com efeito, o século XIX, é caracterizado pela preo-

---

2. Segundo Michel Foucault (1997) na *Microfísica do Poder*: Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua «política geral» de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (p.12).

3. SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. *Crítica Cultural – Critic*, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.

cupação com o discurso historiográfico, logo a criação do (IHGB), objetivava elaborar um “perfil” para a “nação brasileira”, um perfil que lhe garantisse uma identidade própria.

A pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida (2010) em seu estudo sobre “*Os índios na História do Brasil*”, ao reconhecer a relevância e o papel do índio na historiografia pondera que:

Nas últimas décadas, no entanto, os estudos históricos sobre eles têm se multiplicado e contribuindo para desconstruir visões equivocadas e preconceituosas sobre suas relações com os colonizadores. De personagens secundários apresentados como vítimas passivas de um processo violento no qual não havia possibilidade de ação, os povos indígenas em diferentes tempos e espaços começam a aparecer como agentes sociais cujas ações também são consideradas importantes para explicar os processos históricos por eles vividos (ALMEIDA, 2010, p. 10).

Para a autora, esta abordagem inferiorizadora das populações indígenas vigorou no Brasil até meados do século XX, e ainda perdura, de certo modo. Na base da história nacional há o enaltecimento dos feitos coloniais em contraposição à fragilidade e submissão dos indígenas. “As narrativas de conquista e colonização enalteciam a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os índios pareciam ser facilmente vencidos, catequizados e transformados por eles.” (ALMEIDA, 2017, p. 19).

Manuela Carneiro da Cunha<sup>4</sup>, no ano de 1989, publicou o primeiro dossiê de que se tem conhecimento sobre *História Indígena*, na Revista de Antropologia da USP, um periódico brasileiro. Onde a mesma vem apresentando os textos e concomitantemente refletindo acerca do momento em que se começou a identificar uma mudança de atitude por parte dos pesquisadores frente à história indígena, revelando que no

---

4. CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução. Revista de Antropologia, v. 30/32, 1987/1988/1989, p. 1-8.

Brasil as Ciências Humanas e Sociais, em regra, reproduziam de maneira acrítica os pressupostos teóricos e metodológicos concebidos no norte global. Fazendo com que disciplinas como História e a Antropologia, agissem como propagadoras e até legitimadoras da *colonialidade do poder e do saber*<sup>5</sup>. Nesse contexto, cabe-se destacar a emergência de movimentos de cunho político e intelectual, os quais passam acolher uma nova discursividade que se contrapõe a colonialidade, urdindo assim um novo conceito ou crítica, denominado de *Decolonial*<sup>6</sup> :

Com a intenção de repensar a história dos povos subalternizados durante o período colonial, criticando a modernidade eurocentrada, com o intuito de compreender a desconstrução discursiva do mundo colonizado, elaborada a partir do olhar do colonizador; e também o modo como o colonizado é apreendido via esse discurso. Esse movimento, gestado nos países asiáticos, chega à América Latina entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, imbuído de uma aversão ao uso de epistemologias criadas por autores europeus para problematizar as questões subalternas. O uso de epistemologias europeias passa, então, a ser encarado como uma traição aos objetivos dos estudos subalternos, que adota o rompimento com a tradição eurocêntrica de pensamento como norteador do processo. Surge, então, a crítica decolonial, com a intenção de desnudar e denunciar a dependência dos países do ‘sul’ aos países do ‘norte’ em três setores: do poder, do ser e do saber. O movimento

5. Uma característica basilar da colonialidade do poder é a inferiorização do outro, do não europeu, primordialmente dos negros e dos *indígenas*. Para isso, a colonialidade não se alicerçou apenas em elementos objetivos de dominação. A dominação foi – e segue assim – também das subjetividades, foi preciso criar um discurso para legitimar a suposta superioridade europeia. A colonialidade do poder foi pensada pelo sociólogo Aníbal Quijano (2005), posteriormente tornada central nas reflexões do grupo de intelectuais autodenominado Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade. (MIGNOLO, 2017)

6. O movimento decolonial não se baseia apenas em suprimir o processo colonial de nossa história, não se trata apenas de descolonizar os territórios colonizados, mas assumir uma postura de luta contínua para escrever uma nova história dos colonizados como atores sociais partícipes do processo, e não como simples agentes moldáveis, submissos e subordinados. A decolonialidade refere-se ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade e supõe um projeto mais profundo, uma tarefa urgente de subversão do padrão de poder colonial no presente tendo em vista o futuro. (SILVA; BICALHO, op. cit., p.4)

decolonial propõe a busca por ações e formas de pensar que emanem da própria cultura local, ressaltando-a perante os processos de globalização que silenciam aqueles que pertencem aos grupos ‘subalternos’. (SILVA; BICALHO, 2018, p. 4, grifo nosso).

Sob este prisma, Enrique Dussel ao apresentar o “mito da modernidade”<sup>7</sup> parte do pressuposto de que a colonialidade é intrínseca à ideia de modernidade, a segunda não existe sem a primeira. A modernidade inicia-se com o processo de dominação da América pelos europeus que então introduzem uma inédita divisão social do trabalho baseada em critérios raciais.

Conectada com *a colonialidade do poder, a colonialidade do saber ou colonialidade epistêmica* é um fator preponderante quando se pensa a atuação científica. Em síntese, consiste na eliminação de atributos de validade para outras formas de pensar e de construção do conhecimento que não sejam aquelas pensadas no norte global e a partir de experiências locais (europeias e estadunidenses) que posteriormente no discurso moderno ganham ares de universalidade. Quijano (2005, p. 231) reforça ainda que como parte do novo padrão do poder mundial a Europa concentrou seu controle sobre as formas de produção do conhecimento.

Dussel (1993, p. 17-20) fez uma crítica contundente à construção da ideia de História Universal e a eliminação da América e em especial dos povos indígenas do escopo da História Mundial elaborada por Hegel em sua Filosofia da História. Para Hegel a Europa é o centro e o fim da História, a Ásia seu início, já a América e a África são imaturas, sem relevância para a História Universal.

Seguindo esse encadeamento discursivo e temporal, convém mencionar o teórico da cultura Homi Bhabha, para o qual a crítica pós-moderna precisa ultrapassar a simples desconstrução dos valores da

---

7. DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro. A origem do “mito da modernidade”. Conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.



modernidade e incorporar novas formas de saber, como o fim das ideias etnocêntricas e “a possibilidade de se escutar outras vozes e histórias, principalmente dos grupos minoritários”<sup>8</sup>.

Tal possibilidade da escuta dessa polifonia, bem como de histórias dos grupos minoritários nesse novo contexto histórico, se faz pertinente ao meu ver na *temporalidade de agora*, como tangenciava Walter Benjamin<sup>9</sup>, inscrevendo a possibilidade de contar a outra história, de rememorar o que o discurso dominante da historiografia faz questão de esquecer, “e assim possamos compreender o processo de esquecimento a que foi submetido o passado indígena”. (DORNELLES, 2017 p. 16):

A pouca importância dada às atuações dos índios e o apagamento de suas identidades étnicas construíram-se *pari passu* com a supervalorização do desempenho dos colonizadores em narrativas eurocêntricas e preconceituosas que davam conta de responder às questões citadas. Heróis ou vilões, os poderosos portugueses teriam sido capazes de dominar milhares de povos guerreiros, catequizá-los e discipliná-los, fazendo-os trabalhar e defender a terra como fiéis e submissos servidores do rei. Com leis que oscilavam entre o apoio a práticas de violência e de proteção aos índios, os portugueses e, posteriormente, os brasileiros teriam conseguido vencer, civilizar e/ou manipular inúmeros povos em proveito próprio, submetendo-os completamente, até fazê-los desaparecer sem deixar vestígios. (ALMEIDA, 2017, p.19)

Para tanto, é oportuno destacar que essa “crônica da extinção” enunciada por John Manuel Monteiro (1995), que por muito tempo caracterizou as abordagens históricas sobre os índios no Brasil era, de fato, coerente com as perspectivas historiográficas e as políticas

8.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

9. BENJAMIN, Walter. Teses sobre o Conceito de História. In: Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. (Trad. Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto; Prefácio de Theodor Adorno); Lisboa: Antropos, 1992.

indigenistas vigentes no século XIX e em boa parte do XX. (ALMEIDA, 2017, p.19)

A história do Brasil construída no século XIX apagou a história e as identidades de inúmeros povos indígenas que ainda habitavam seus territórios e reivindicavam direitos. Visivelmente presentes na sociedade imperial do oitocentos, esses índios não foram ouvidos por historiadores voltados para outros interesses, o que culminou com a construção de uma história que os excluía, enquanto valorizava índios desaparecidos. Os chamados movimentos de etnogênese que ocorrem, hoje, em diferentes regiões do Brasil, sobretudo no nordeste brasileiro, vêm confirmar a capacidade de rearticulação cultural e identitária desses povos, mesmo submetidos às mais violentas situações. (ALMEIDA, 2010, p.159).

Os chamados movimentos de “*etnogênese*”, inferidos por Maria Regina Celestino de Almeida, são atinentes aos povos indígenas chamados “emergentes”, estes que em um dado momento histórico pararam de se reconhecer como tal, por diversas motivações e que, a partir de um novo contexto histórico, passaram a reafirmar essa identidade, buscando retirar a pedra colocada sobre sua existência, reaparecendo como sementes teimosas. Processo esse que se configura como mais uma forma de silenciamento, apagamento da identidade, negação e violação do *direito ao território ancestral*, imposto por uma lógica colonizadora. Endossando de modo exemplificativo tais aspectos, convém apontar, fato ocorrido na Província do Maranhão em (1880), quando os indígenas do aldeamento Brejo dos Anapurus reivindicaram seu direito a essa terra, e inconsequentemente foram chamados de “supostos índios” e obtiveram a seguinte resposta do então Diretor Geral dos indígenas<sup>10</sup>:

Hoje, que já tem decorrido cerca de 85 anos que ali não existem índios sujeitos a esta diretoria geral, e que as terras em questão, segundo sou informado, pertencem legalmente a outros possuidores, me

10. D’OLIVEIRA, Laurindo. Ofício do Diretor Geral dos índios, 15 de março de 1880.

inexequível a pretensão dos supostos índios que figuram na relação que acompanha a dita representação, que não se acha selada e apenas assignada a rogo do nome de Joaquim dos Santos por Bernardo José Chaves (D'OLIVEIRA, 1880).

Faz-se importante frisar, com relação aos aspectos discorridos que John Monteiro<sup>11</sup> finalizava, em 1995, um capítulo sobre “*Os desafios da História indígena no Brasil*” com o seguinte apelo reflexivo:

Quando os índios forem considerados sujeitos históricos e os múltiplos processos de interação entre suas sociedades e as populações que surgiram com a colonização europeia forem recuperados, “páginas inteiras da história do país serão reescritas; e ao futuro dos índios reservar-se-á um espaço mais equilibrado e, quem sabe, otimista” (MONTEIRO, 1995, p.228)

O historiador John Manuel Monteiro também teceu algumas considerações sobre a ausência dos povos indígenas na historiografia brasileira.

A historiografia brasileira, ao longo das últimas duas décadas, tem buscado incorporar grupos sociais antes ignorados pela historiografia. Ao mesmo tempo, abordagens antropológicas têm penetrado diversas áreas de investigação histórica, abrangendo estudos sobre a inquisição, a escravidão, as relações de gênero, as mentalidades, entre outros assuntos. Diante deste quadro, contudo, é de se estranhar a pouca atenção dispensada aos povos indígenas pelos historiadores. Com exceção de poucos estudos, parece prevalecer, ainda hoje, a sentença pronunciada pelo historiador Francisco Adolfo de Varnhagen, na década de 1850: para os índios, “não há história, há apenas etnografia” (MONTEIRO, 2004, p. 221).

Tais ponderações, evidenciam o quão tardio foi a adesão dos historiadores brasileiros à pesquisa sobre *História Indígena e do Indigenismo*.

---

11. MONTEIRO, John Manuel. O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da S.; GRUPIONI, Luís D. Benzi (Ed.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC; Mari; Unesco, 1995. p.221-228.

Mesmo sob os efeitos da influência francesa e inglesa em nossa historiografia, o que levou a um exponencial crescimento do interesse pela história cultural e pela história de sujeitos não hegemônicos nos anos 1980 e seguintes, os povos indígenas permaneceram à margem das produções historiográficas<sup>12</sup>.

Como já mencionado, é de fato na década de 1980, que têm-se o prelúdio do campo da *História Indígena no Brasil*, com a contribuição de Manuela Carneiro e outros pesquisadores<sup>13</sup>. Não obstante em 1992, novamente a referida pesquisadora, organizou uma grande coletânea intitulada “*História dos Índios no Brasil*” composta de vinte e quatro capítulos, escritos em sua maioria por antropólogos (CUNHA, 1992). Inicialmente, a *História Indígena no Brasil* foi projetada enquanto campo de pesquisas por antropólogos e arqueólogos, exceção de destaque foi a presença de John Manuel Monteiro nos dois trabalhos coletivos supracitados.

No início dos anos 1990, John Manuel Monteiro pontuou dois grandes desafios para a *História Indígena no Brasil*:

Neste contexto, ainda que de forma incipiente, a história indígena lança no Brasil um duplo desafio. Por um lado, cabe ao historiador recuperar o papel histórico de atores nativos na formação das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro hoje prevalente, marcado pela omissão ou, na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos índios, mas que os enquadra como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade. Afinal de contas, conforme bem destaca, em artigo recente, a antropóloga e especialista em história indígena Manuela Carneiro da Cunha “não é a marcha inelutável e impessoal da história que mata os índios: são ações e omissões muito tangíveis, movidas por interesses concretos”. Por outro lado, e muito mais complexo, faz-se necessário repensar o significado da história a partir da experiência e da memória

12. CAVALCANTE, op. cit., p.21.

13. Em 1989, a Revista de Antropologia da USP publicou um dossiê sobre História Indígena com vinte e três artigos.

de populações que não registram – ou a registram pouco – seu passado através da escrita. Nesta grande reavaliação das sociedades indígenas e das políticas indigenistas, a historiografia tem – e terá – um papel fundamental, decisivo até. Pois cabe aos historiadores, através de uma revisão séria das abordagens vigentes – que relegam os índios a um papel fugaz e mal explicado no início da colonização, que reservam aos mesmos índios um enquadramento etnográfico e não histórico ou, ainda, que reduzem-nos a meras vítimas do inexorável processo de expansão europeia –, não apenas resgatar mais esses “esquecidos” da história, mas antes redimir a própria historiografia de seu papel conivente na tentativa – fracassada – de erradicar os índios (MONTEIRO, 2004, p. 227).

Consequentemente, desde a década de 1990, é possível se identificar, uma tentativa hercúlea de inserção das populações indígenas nas narrativas e análises sobre o passado brasileiro. Segundo Dornelles (2017) a *Nova História indígena*, trouxe ao cenário historiográfico, a ação dos índios, diga-se de passagem, as variadas formas com que esses personagens usaram e se apropriaram daquilo que foi feito deles, tendo como principal objetivo redimensionar o papel dos índios na História, recuperando o protagonismo dos mesmos. As populações indígenas, concebidas como uma categoria genérica, sem qualquer consideração às diferenças étnicas e culturais, não eram vistos, portanto, como sujeitos históricos ativos e capazes de incidir sobre a realidade nas quais se inseriam. Esse quadro começou a mudar a partir da emergência de uma nova compreensão histórica a respeito dos povos nativos.

De fato, a negação da *História Indígena* ou seu rebaixamento a um grau secundário de importância seja na esfera historiográfica ou no campo do ensino da História são indicadores de que a História segue privilegiando as metanarrativas eurocêntricas em detrimento das histórias e dos saberes não ocidentais. Desse modo, a base comum dos autores pertencentes ao grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade<sup>14</sup>,

---

14. O grupo Modernidade/Colonialidade foi formado por intelectuais como Aníbal Quijano – falecido em 2018 – (Peru), Enrique Dussel (argentino radicado no México), Edgardo

compartilham da ideia de que o fim do colonialismo não encerrou a colonialidade, está muito além da dominação política de um Estado diante de outro, a colonialidade se mantém com a subsistência de relações de dominação que podem ser econômicas, mas também são epistêmicas. Nesse sentido, a colonialidade do saber é o elemento que precisa ser combatido e está indissociavelmente ligada ao eurocentrismo.

A descolonização da História, e mais especificamente da **História Indígena**, implica pensar nossos problemas a partir de experiências e episódios que rompem com os ditames eurocêntricos e, sobretudo, que rompem com qualquer perspectiva teórica ou política de cunho universalizante, é preciso que a diversidade seja não apenas respeitada, mas também desierarquizada. (CAVALCANTE, 2019, p. 49, grifo nosso)

Assim ao identificar que as pesquisas e os estudos referentes à historiografia indígena e ao lugar do índio na história encontram-se em fase processual e emergencial. E que por sua vez, o estudo dessa temática apresenta uma relevância no que tange à consciência acerca do *protagonismo do índio na história*, como sujeitos dotados de práticas, saberes e histórias. Olhando e repensando tal história indígena como tema profícuo do fazer historiográfico, fui sendo compelido por algumas inquietações.

## **1. Estado imperial e o controle das populações indígenas no Maranhão oitocentista**

Por conseguinte, passei a refletir acerca das lacunas existentes no tocante a pesquisas que tangenciassem a discussão da incorporação dos

---

Lander (Venezuela), Ramón Grosfoguel (porto-riquenho radicado nos Estados Unidos), Walter Mignolo (argentino radicado nos Estados Unidos), Catherine Walsh (estadunidense radcada no Equador) e Santiago Castro-Goméz (Colômbia), entre outros que depois se uniram ao grupo. O grupo também dialoga proficuamente com Boaventura de Souza Santos (Portugal). (CAVALCANTE, op. cit., p. 48.)

índios na compreensão dos processos históricos do século XIX, sobretudo na historiografia maranhense<sup>15</sup>.

Nesse contexto, foi sendo delimitado a temática do meu projeto de pesquisa, visando a seleção do Doutorado em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes; na Universidade Federal do Maranhão, onde *a priori* procurava entender a ocupação do *território* do Alto Mearim, por intermédio da instalação de Colônias ou missões e Diretorias indígenas e suas respectivas aldeias.

A delimitação temática inicial objetivou analisar a partir da política indigenista imperial e das representações do discurso civilizatório e disciplinar, a formação e o cotidiano da Colônia Leopoldina no Alto Mearim na segunda metade do século XIX. Bem como descrever a relevância da abordagem acerca da experiência indígena no ensino de história<sup>16</sup> em especial a historicidade da Colônia Leopoldina para a historiografia indígena e regional maranhense. Além de avaliar teoricamente e historiograficamente as práticas e representações indígenas, assim como de outros sujeitos, na vivência temporal e cotidiana dessa Colônia. Verificando ainda o dinâmico processo de ocupação do território do Alto Mearim maranhense pelas populações indígenas e o conseqüente processo de territorialização.

A pesquisa partiu do contato com um vasto acervo documental do século XIX, relacionado à política indigenista no Maranhão imperial, ofícios trocados entre os Diretores gerais dos índios, Diretores Parciais das Colônias indígenas e os Presidentes da Província, correspondências dos missionários e relatórios dos Presidentes da Província do Maranhão e da Diretoria Geral dos Índios. Logo, passei a perceber

---

15. É digno de nota, que a única referência bibliográfica, sobre a questão indígena no Maranhão no século XIX que tive contato, embora de viés antropológico, foi a obra de Elizabeth Maria Beserra Coelho. A política indigenista no Maranhão provincial. São Luís: SIOGE, 1990

16. Mediante a leitura da lei 11.645 de fevereiro de 2008, em especial o artigo 26-A que tornou obrigatório em “todo o currículo escolar” dos ensinos fundamental e médio, público e privado, o estudo da história e da cultura indígena.

que a perspectiva e as vozes indígenas aparecem de forma sutil na documentação, e assim tenho me atentado a esses momentos, buscando valorizá-los em minha narrativa.

Do mais, o contato com leituras específicas em especial da *Nova História indígena* e outros autores<sup>17</sup>, foram lançando luz e fazendo emergir novas questões norteadoras, vinculadas ao objeto proposto para a análise, tais como: onde e como estão assentadas territorialmente as populações indígenas na segunda metade do século XIX na província do MA? Houveram quantas Diretorias? Quantos e quem são os Diretores Gerais de índios na Província do MA? A quais famílias pertencem? São pessoas de trânsito? Quantos aldeamentos? Existiram quantas colônias indígenas? Quem foram os diretores parciais dessas colônias? Quais prosperaram e quais fracassaram? E quais os aspectos motivadores? Como se estabelecia as relações econômicas e comerciais, nas Colônias, aldeias e Diretorias indígenas na Província do MA na segunda metade do século XIX? Qual o papel desempenhado pelos índios nessas relações? É possível se identificar relações comerciais ou de trocas dos indígenas com sujeitos externos as colônias, aldeias e Diretorias parciais de índios? Como se deu o trabalho missionário nesses espaços indígenas? Quais ordens religiosas se destacavam?

Contudo, as leituras e discussões realizadas nas disciplinas do doutorado, diga-se de passagem, “Teoria da História”, “História, Território e Sertão,” “Seminário de Pesquisa” e “Disseminação. História da nação: modernidade e pós-modernidade”, contribuíram para que o meu projeto inicial fosse redimensionado numa escala temporal e espacial, buscando novas conexões e ampliação da escala espacial de

17. Maria Regina Celestino de Almeida (2010) – Os índios na História do Brasil; John Manuel Monteiro (1996) – Negros da Terra; Manuela Carneiro Cunha (1998) – Política Indigenista no Século XIX; Patrícia Melo Sampaio (2014) – Política indigenista no Brasil imperial; Lígia Osório Silva (1999) – Terras devolutas e latifúndio: efeito da Lei de 1850; Soraia Sales Dornelles (2017) – A Questão Indígena e o Império: índios, terra, trabalho e violência na Província Paulista 1845-1891.



análise, que convergiu numa proposta de “desbacabalização”, a qual consistiu em não reduzir e limitar a minha análise ao específico *território* do município de Bacabal-MA, cuja problemática inicial versava sobre a compreensão da ocupação desse *território* mediante a instalação de uma colônia indígena, denominada *Leopoldina*. Mas entender que a mesma estaria imbricada a uma complexidade de políticas mais amplas, por parte do Estado Imperial, e que essas espacialidades destinadas às populações indígenas distintas, seriam *territórios* definidos e delimitados por e a partir de relações de poder.

Ao ampliar a contextualização e interpretação da delimitação temática, convém destacar que a civilidade, assimilação e a integração do índio à sociedade mediante o poder disciplinar e o processo de catequese e civilização, denotavam as intencionalidades imperiais quanto a apropriação das espacialidades e territórios indígenas no Maranhão provincial e concomitantemente o aproveitamento dos braços indígenas para o trabalho<sup>18</sup>. Logo, uma regularidade discursiva identificada nos documentos até aqui analisados, enfatiza o “*amor ao trabalho e a vida social*”, configurado como uma forma violenta pelo qual o discurso civilizador tenta englobar os indígenas. Cabendo aos diretores ensinar tais índios a lavrar a terra à maneira do país, seguindo o projeto de nação em curso.

Tal discursividade também estava implícita na base legal da Política Indigenista Imperial, a qual se materializaria nas Diretorias e Colônias indígenas. Todavia, nesses espaços ocorreria a catequese e civilização dos nativos, visto que em 1845, pelo Decreto nº 426 de 24 de julho, foi criado o *Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos*

---

18. No relatório de (1856), destaca-se a informação de que os Guajajaras da Barra do Corda mostravam maior disposição para o trabalho e para viverem em sociedade, sendo dóceis, pacíficos, laboriosos e com aptidão para o trabalho, amigos da paz, hospitaleiros e fieis. Construíram as casas da nascente vila da Barra do Corda. Fabricavam toda a farinha consumida na Vila da Barra do Corda em grandes roças. Sendo também criado naquela Vila um corpo de trabalhadores formado de índios, imbuídos da missão da abertura de estradas entre as Vilas da Chapada e a Barra do Corda, Pedreiras, Anajatuba e Caxias.

*Índios* e a civilização de indígenas e catequese passaram a ser uma forma de política de Estado, o qual renovava o objetivo do Diretório, e visava, portanto, à completa assimilação dos índios. Desse modo, a marca decisiva do Regulamento, era a preocupação com a civilização, pretendia-se com isso destruir as culturas indígenas de forma branda e assimilar os índios à comunhão nacional como mão de obra produtora de excedentes comercializáveis, os quais pudessem contribuir para o engrandecimento da Província. Do mais, esse sistema de Diretorias e Coloniais indígenas perdurou até o final da monarquia.

Tentando validar quantitativamente e espacialmente a distribuição dessas Diretorias e Colônias indígenas a partir da densa documentação e da contribuição de pesquisas antropológicas de embasamento histórico, a exemplo da professora Elizabeth Maria Bezerra Coelho<sup>19</sup>, pode-se elencar a criação de 25- Diretorias Parciais e 7- Colônias indígenas<sup>20</sup>, essas foram fundadas em momentos diferentes, a partir de meados do século XIX, até o seu final. Numa mesma diretoria ou colônia eram reunidos índios de diferentes grupos tribais, que para tais pontos eram atraídos através da distribuição de brindes e do fornecimento de uma infraestrutura mínima (COELHO,1990, p.121). Além do mais, houve um período, no qual às colônias indígenas não estavam sob a jurisdição da *Diretoria Geral dos índios*, mas da *Diretoria de colonização*, isto é, de 1855 até 1859, quando voltaram para a *Diretoria geral dos índios* (COELHO,1990, p.141, grifo nosso).

A partir do Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios, indago quais ações foram implementadas no Maranhão? Buscando identificar mediante os relatórios dos Presidentes de

19. COELHO,Elizabeth Maria Beserra. A política indigenista no Maranhão provincial. São Luís: SIOGE, 1990.

20. Às 25 Diretorias distribuíam-se: 7- Rio Pindaré, 3- Rio Mearim, 7- Rio Grajaú e Chapada, 1- Alcântara, 4- Rio Gurupi, 2- Viana, 1-Barra do Corda. Foram criadas também: 7 Colônias indígenas com as seguintes denominações: 1-Colônia Leopoldina (no Alto Mearim), 2- Colônia Dous Braços e 3- Nova Olinda (Barra do Corda), 4- Colônia São Pedro do Pindaré e 5- Januária (Pindaré), 6- Colônia Aratauy Grande e 7- Palmeira Torta (Grajaú).

Província as ações em curso a partir do Regulamento das Missões, tal como novas ações por parte do Império. Assim, como os efeitos e reflexos da Lei de terras de (1850)<sup>21</sup>, sobre os espaços e territórios indígenas no Maranhão na segunda metade do século XIX. Com o advento da Lei de Terras, e a conseqüente necessidade de registro de todas as formas de posse ou propriedade, nada do que os índios possuíam foi registrado. (COELHO,1990, p.142)

Com efeito, a Lei de Terras modificou o significado da terra de “uso” para “terra mercadoria”, provocando profundas mudanças na concepção de propriedade da terra, deixando de integrar o patrimônio pessoal da Coroa, que a distribuía segundo critérios políticos e de favoritismos, a qual passava agora a ser considerada uma mercadoria e a integrar por meio da compra, o patrimônio dos compradores. Todavia, foi sendo construído uma barreira jurídica entre “posse” e “propriedade”.

Visto que ao tangenciar a questão da “Terra” no século XIX, observa-se um tríplice domínio sequencial, domínio (régio, público e privado); desse modo, a questão indígena no século XIX, segundo Cunha (1998) é uma questão de “Terra”. A lei de Terras deu aos índios o usufruto da mesma, mediante a sua condição de “Ser índio” não o seu domínio, sendo possível a propriedade mediante seu processo de integração e assimilação a sociedade e o bom comportamento apresentado.

## Considerações Finais

Levando em consideração os vários aspectos discorridos e tendo em vista a delimitação temporal da minha pesquisa contemplar o século XIX, período em que o Ocidente é perpassado pela noção, que havia

---

21. Para Marivania Leonor Sousa Furtado (2018) “Aquilombamento Contemporâneo no Maranhão”: a Lei de terras foi um marco legal do Direito Agrário Brasileiro, essa lei intervinha, enquanto discurso ideológico para corrigir as distorções existentes quanto a questão fundiária.

um processo civilizatório<sup>22</sup> em curso, emanando dos países europeus em especial da França. Pode-se dizer que tal processo envolvia um progresso tecnológico, o aprimoramento das instituições liberais, o fortalecimento do Estado, a pacificação interna dos países, e o refinamento dos costumes contrapondo-se a barbárie.

Sob este prisma, e buscando também uma interlocução com Michel Foucault que ao fazer uma análise sobre as tecnologias de poder em exercício na Europa Ocidental dos séculos XVIII e XIX, associa a gênese das instituições policiais ao processo de superação ao poder soberano (aquele que o rei tinha o direito de decretar a morte dos súditos) por outros tipos de poder: O poder disciplinar e o biopoder (que visam disciplinar os indivíduos e controlar a vida das populações).

E assim, concebemos que durante a era moderna, o poder descobriu o detalhe, o absolutamente ínfimo, aquilo que antes passava despercebido, criou novas técnicas de dominação, o poder age em cada indivíduo para fabricar *corpos dóceis*. O corpo dócil se faz na união de duas características; utilidade em termos econômicos e docilidade em termos de obediência política.

O corpo tornou-se alvo do poder, descobriu-se que ele podia ser moldado, rearranjado, treinado e submetido para se tornar, ao mesmo tempo, tão útil quanto sujeitado. Pouco a pouco foi dobrado pelo poder, de maneira sutil, através de várias técnicas de dominação: no espaço, no tempo, nas gêneses, nas composições. Não que esta criação seja inédita, as relações de força agem e agiram desde sempre, mas com a modernidade o corpo passou a ser dividido, separado, medido e investigado em cada detalhe.

Por essa razão, objetiva-se analisar nesse contexto um projeto que visava civilizar, controlar e disciplinar, por diversos meios os setores da população vistos como perigosos (ou) inúteis, nesse caso particular, convém exemplificar e contextualizar o nosso objeto de análise,

---

22. ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador. Volume 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

os indígenas das Diretorias e Colônias na província do Maranhão no século XIX, alvos de uma Política Indigenista Imperial e Civilizatória.

Dado o exposto, intenciono, concomitantemente, refletir, teórica e historiograficamente a experiência dessas populações indígenas, além de outros sujeitos envolvidos na vivência temporal e cotidiana dessas Diretorias parciais e Colônias indígenas, além de sociabilidades e o modo pelo qual se desenvolveu e se configurou as táticas e astúcias anônimas dessas agências indígenas em confronto com as estratégias políticas e discursivas imperiais, embasado em uma rica documentação primária e em uma interlocução com questões extremamente significativas da historiografia contemporânea.

Em suma, tenho buscado destacar a relevância histórica das Diretorias e Colônias indígena para a historiografia maranhense, visto que a necessidade de se inserir as histórias das populações indígenas no contexto da formação do Estado Nacional Brasileiro durante o século XIX e a centralidade das agências indígenas no processo de construção histórica ainda tem uma importância significativa no cenário historiográfico atual.

## FONTE

MARANHÃO. *Relatórios do Presidente da Província do Maranhão apresentados à Assembleia Legislativa Provincial*. Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGC, 2010.

\_\_\_\_\_. *A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, n° 75, 2017 <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. ufmg, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Teses sobre o Conceito de História*. In: Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. (Trad. Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto; Prefácio de Theodor Adorno); Lisboa: Antropos, 1992.

COELHO, Elizabeth Maria Bezerra. *A política indigenista no Maranhão provincial*. São Luís: SIOGE, 1990.

COELHO, Victor de O. P. *Graciliano Ramos e o reverso da Nação*. Intellèctus (UERJ. Online), v. ano IX, p. 1-22, 2010. COSTA LIMA, Luiz. *O redemoinho do horror: as margens do ocidente*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Política indigenista no século XIX*. In: História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 [1992], p. 133-154.

\_\_\_\_\_, Manuela Carneiro da. Introdução. *Revista de Antropologia*, v. 30/32, 1987/1988/1989, p. 1-8.

DORNELLES, Soraia Sales. *A questão indígena e o Império: índios, terra, trabalho e violência na província paulista, 1845-1891*. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, 2017.

DUSSEL, Enrique. *Europa, modernidade e eurocentrismo*. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_, Enrique. 1492: *o encobrimento do outro. A origem do “mito da modernidade”*. Conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

ELIAS, Nobert. *O Processo Civilizador*. Volume 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_, John Manuel. *O desafio da História Indígena no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes da S.; GRUPIONI, Luís D. Benzi (Ed.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC; Mari; Unesco, 1995. p.221-228.

MIGNOLO, Walter. *Desafios Decoloniais Hoje*. *Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, 2017, p. 12-37.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

SAMPAIO, Patrícia Melo. *Política indigenista no Brasil imperial*. In: GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo (org.) *O Brasil Imperial*. Vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. “*Uma história de diferenças e desigualdades*”. As doutrinas raciais do século XIX. In: *O espetáculo das raças. Cientistas sociais e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, Ligia Osorio. *Terras devolutas e latifúndio: efeitos da lei de 1850*. 2a ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos*. *Crítica Cultural – Critic*, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.

TURIN, Rodrigo. *Entre “antigos” e “selvagens”: notas sobre os usos da comparação no IHGB*. *Revista de História*. 2010.

# O PROTESTANTISMO E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES PARA O TRABALHO COM AS RELIGIÕES NA SALA DE AULA

*Paulo Julião da Silva*

## Introdução

Na história, assim como nas ciências sociais, são muitas as discussões sobre a questão do ensino religioso, bem como da história das religiões. Percebo em alguns textos críticas em relação às formas de abordagem das temáticas em sala de aula, como também propostas para que as religiões sejam ali debatidas. As discussões são realizadas com base em pesquisas que mostram a necessidade de se trabalhar o tema com alunos do ensino básico, trazendo aspectos que buscam favorecer o diálogo e o respeito à diversidade presente na pluralidade cultural brasileira (LINS; CRUZ, 2017; MOURA; UZUN, 2020; SANTOS, 2016).

No Brasil, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) garante o ensino religioso nas escolas públicas, mesmo que de forma facultativa e, com o decreto do Supremo Tribunal Federal em 2017 (BRASIL, 2017), esse ensino pode ser ministrado de forma confessional. É interessante essa informação, pois, apesar de o país ser oficialmente laico desde a Proclamação da República e da promulgação da Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), o tema da religião em espaços públicos oficiais sempre esteve presente nos debates políticos.



Ao longo minha da trajetória enquanto pesquisador tenho me dedicado ao campo da História das Religiões, particularmente em sua perspectiva Cultural, mostrando que as religiões são um produto da cultura (SILVA, 2018). Dada à pluralidade de religiões e de religiosidades presentes em nosso país, e pela impossibilidade de se estudar todas as manifestações religiosas que temos aqui, fiz uma escolha a partir do meu lugar de fala em estudar o protestantismo, principalmente as correntes batista e presbiteriana, alvos de pesquisas que desenvolvo desde 2005 (SILVA, 2006).

Neste texto trago um debate sobre a história do ensino religioso no Brasil, mostrando como essa polêmica foi enfrentada pelos protestantes com a Proclamação da República em 1889, bem como durante a Era Vargas (1930-1945). A ideia é que professores de história que tiverem acesso a essas reflexões utilizem-nas em sala de aula para mostrar que as concepções acerca de uma temática podem mudar, dependendo do contexto e de quem as apresentam. Há uma percepção que os evangélicos no Brasil são um grupo homogêneo e, nesse caso, acredito que as análises aqui apresentadas podem ajudar, mesmo que em parte, a desconstruir tal percepção. Sei que trarei algo em uma perspectiva de uma história linear. Também estou ciente de que o espaço para este debate não me permite análises mais aprofundadas. Contudo, acredito que as reflexões apresentadas poderão servir como norte em discussões na educação básica, principalmente no Ensino Médio, momento em que os estudantes estão em um processo de escolhas que podem afetar suas vidas por um longo prazo.

Dividi o texto em três partes. Inicialmente trago documentos mostrando os protestantes discutindo a questão da laicidade presente na Constituição da República nascente (1889). Nesse caso apresento discursos produzidos n' *O Estandarte*, que entre 1893 a 1901 esteve ligado a lideranças da Igreja Presbiteriana. Com o Cisma do presbiterianismo em 1903 e a consequente fundação da Igreja Presbiteriana Independente, o referido periódico ficou sob a responsabilidade das

lideranças que fundaram a nova denominação. A seguir discuto como os protestantes reagiram às leis e decretos que referendaram o ensino religioso nas escolas públicas durante a Era Vargas. Para tal utilizo como fonte *O Jornal Batista*, periódico da referida denominação fundado em 1901 (FEITOSA, 1978). Por fim, faço uma reflexão mostrando como se trabalhar a religião e ensino religioso na prática do ensino de história.

### **A laicidade da República e a reação protestante: análises d’*O Estandarte* e d’*O Jornal Batista***

O protestantismo que chegou ao Brasil através de missões a partir de meados do século XIX discursava abertamente contra a união entre Estado e religião, uma vez que a Igreja Católica gozava de privilégios constitucionais (SANTOS, 2008). Os missionários que aqui aportavam relatavam dificuldades em propagar a nova fé, afirmando que o catolicismo ludibriava o Império Brasileiro deixando o país em um atraso civilizacional, quando se fazia comparações com as nações mais desenvolvidas economicamente. A partir da fundação do primeiro jornal protestante no país em 1864, a *Imprensa Evangélica*, páginas inteiras do periódico eram utilizadas para atacar o sistema político vigente (SANTOS, 2018).

Os protestantes, pelas razões apresentadas acima, foram grandes entusiastas da República por acreditarem que teriam liberdade de culto. Sendo assim, a Proclamação da República em 1889 e, posteriormente, a promulgação da Constituição de 1891 (CARVALHO, 1987), trouxeram alívio aos missionários presentes no país, pois os tais acreditavam que com a laicidade garantida teriam caminhos facilitados em seu processo de consolidação no Brasil (MENDONÇA, 1995). Contudo, nem todos os evangélicos comemoraram a nova fase da política brasileira. O periódico *O Estandarte*, fundado em 1893 (SILVA, 2019) e que substituiu a *Imprensa Evangélica* como órgão de

comunicação presbiteriana no país, afirmava que a laicidade da República degradava a situação moral da nação. Afirmava em seu primeiro número, Eduardo Carlos Pereira, seu principal redator:

E neste commettimento por de mais ousado, alentá-nos, por sua vez, a visão querida da Pátria. Ella é ainda a imagem fagueira dos sonhos da nossa juventude, contemplada atravez das vibrações ardentes de nosso patriotismo christão. Crêmos, a despeito de tudo, em seu futuro glorioso: não crestou ainda a flor de nossos ideaes republicanos o pessimismo que vae lançado prematura descrença nos espiritos inconstantes. O momento é, por certo, angustioso para ella, e exige, do civismo de seus filhos, o esforço extremo para a eliminação de tudo possa amesquinhar seu destino. Rasgados os fundamentos de uma nova nacionalidade, é de momentosa imprtancia exclior dos alicerces as pedras sedimentares formadas pelos detritos ethnicos de grandes males; cumpre, na differenciação progressiva do typo nacional, apagar as linhas atávicas que nos deturpam. Na collaboração, que nos impuzemos, desta ardua tarefa, vem dar maior intensidade ás inspirações patrioticas a voz da religião. O bem temporal e eterno dos homens – é o alvo levantado pelo Filho de Deus á mira dos seus discipulos. A Charidade do Evangelho, mostrando a cruz do Calvario, traça, aos eleitos de sua graça a via dolorosa do sacrificio em prol da humanidade. No desempenho, porém, desse duplo dever civico e religioso, como trabalhar efficazmente para o bem temporal e eterno de nossos concidadãos? A historia de todos os povos, o espetaculo das sociedades civilisadas, a experiencia individual dos homens em todos os tempos e lugares, vem unir-se, com especial eloquencia, ás vozes inspiradas das Sanctas Escripturas para responder – pela disseminação do Evangelho. Importa, pois, semeiar os principios salvadores e fecundantes do Evngelho, fazer penetrar por toda a parte sua luz purrisima, a influencia sanctificadora de sua moral divina. Assim procedendo, procuraremos antes de tudo, vigorar no espirito do povo a concepção theista do Universo, a crença enobrecedora em um supremo Creador e Governador dos céus e da terra. Com effeito, arrancar a ideia de Deus do seio do povo, não é só estancar cruelmente a unica fonte de conforto á humanidade soffredora: é ainda extinguir o fogo perpetuo dos grandes ideaes, os impusos generosos nos grandes feitos da abnegação: é esterilizar o

egoísmo ferrenho e degradante, o espírito humano. Querer, nestas condições, beneficiar e elevar a sociedade, é ter a insensata pretensão de levantar o mundo em o ponto de apoio pedido por Archimedes. Fazemos nossas as seguintes palavras de um exímio escriptor: ‘Toda educação que não é religiosa torna o homem incompleto, e não consegue, quando muito, sinão fazer delle um animal inteligente. É um erro pensar que o homem é grande pela sciencia; não ha grandeza nem humanidade, sinão pelo conhecimento de Deus; fora disto é a vida limitada e uma philosophia cega’ (PEREIRA, 1893, p. 1).

A República nascente surgira na imoralidade e a pátria cristã estaria perdendo sua característica primeira, uma vez que a juventude do país abandonara o civismo religioso. A civilidade, supostamente vista em todas as sociedades cristãs, estava ficando de lado e dando lugar a um ateísmo que em tudo desvirtuava da vocação brasileira desde a sua fundação. Vale lembrar que o protestantismo viria criticar de forma incisiva o ensino religioso em escolas públicas. Porém, segundo Pereira, doutrinas seculares contaminavam as mentes políticas que lideravam o país. Os governantes, arrancando Deus do seio do povo, levavam o Brasil a uma situação calamitosa e sem rumo (MESQUIDA, 2007).

É interessante que o protestantismo defendia o Estado Laico, alegando que as nações avançadas do mundo tinham essa questão como princípio básico. Em vários momentos os Estados Unidos foram citados como exemplo de país a ser seguido, pois a laicidade ali presente garantia a liberdade de culto. Contudo, o que se entendia com o advento da República (CARVALHO, 1987), era que os protestantes não desejavam uma nação livre da religião, mas sim do catolicismo enquanto instituição oficial.

Eduardo Carlos Pereira era uma liderança em ascensão no presbiterianismo brasileiro naquele momento. Redator d’*O Estandarte*, ele trazia para si a responsabilidade por guiar essa corrente evangélica através daquilo que publicava no periódico. Usava uma relação de

saber e poder (FOUCAULT, 2005) para criar representações (CHARTIER, 1990) a respeito do Brasil, mostrando que o país precisava da religião protestante em seu sistema educacional. Não à toa esse discurso foi publicado no primeiro número do jornal. Por mais que, quando a Igreja Católica conseguia espaços para ministrar o ensino religioso nas escolas públicas, muitos presbiterianos se mostrassem contrários, era nítida na política editorial do jornal que a defesa do ensino da moral evangélica deveria ser uma realidade para que o Brasil alcançasse um suposto sucesso que poderia ser visto nas nações protestantes. Nesse sentido, o redator enfatiza que a educação para o país deveria ser religiosa, senão era apenas uma vã filosofia que deixaria a nação às cegas.

Em 1903 houve um Cisma no Presbiterianismo Brasileiro que resultou na criação da Igreja Presbiteriana Independente (KITAGUA, 2014). Como *O Estandarte* era comandado pelas lideranças dissidentes, o periódico passou a servir como canal de comunicação da nova denominação. Contudo, críticas ao sistema político continuaram vindas à tona nas páginas do jornal, principalmente quando se enxergava que tais ações poderiam atrapalhar a consolidação do protestantismo no Brasil. Sendo assim, em 1919, *O Estandarte* se manifestou da seguinte forma a respeito da temática do ensino religioso em escolas públicas:

Realmente é para nós motivo de louvor, e de grande admiração, ver o Director da Instrucção Publica de Santa Catharina, com toda a imparcialidade, auctorizar os pastores protestantes a leccionarem a religião evangelica nas escolas públicas a par da religião romana [...] Quão longe está o Governo de Minas Geraes, que permitiu, contra a Constituição, somente o ensino do Catholicismo nas escolas públicas [...] Entre os diversos requerimentos, veio publicado o seguinte, de um musulmano, que é original [...] “Em nome de Alla bom e misericordioso, Alfredo Buchid, brasleiro, musulmano, residente nesta capital, requerer a V. Ex., nos termos do sabio projecto relativo ao ensino religioso nas escolas

municipaes, auctorização para ensinar a religião musulmana na Escola Normal desta capital” [...] Bem andou o Secretario do Interior e Justiça de Sta. Catharina marcando somente o ensino facultativo das duas religiões que teem maioria (E. L., 1919, p. 6, 7).

A citação acima apresenta argumentos diferentes em torno da mesma temática. O autor critica a Igreja Católica por exigir ser a única instituição a ter o direito de ensinar religião nas escolas públicas; há o elogio ao Diretor de Instrução Pública de Santa Catarina por permitir que protestantes também ensinassem religião nas escolas; mostra sua preocupação com a possibilidade de qualquer religião ser ensinada nas instituições públicas; afirma ser problemático ter o ensino religioso mesmo que facultativo, pois traria debates sobre religiões “não desejadas” (islamismo) para as salas de aula; critica o catolicismo por exigir ser a única religião ensinada nas escolas; por fim, afirma que proibir o ensino religioso poderia ser complicado, e que o melhor a ser feito era a liberação do ensino das doutrinas católicas e protestantes nas instituições públicas.

As contradições no texto citado faziam parte da estratégia das lideranças da Igreja Presbiteriana Independente de não ficar fora do debate em questão. Ora, o protestantismo estava crescendo, mas não fazia frente ao número de católicos naquele contexto. Afirmar que apenas as duas maiores religiões do Brasil deveriam figurar entre as postulantes para ensinar religião nas escolas era se colocar como maior e mais importante que as demais. É interessante observar que o autor não é contra o ensino religioso nas escolas, mas sim à exclusividade da Igreja Católica para tal. No fim, mostra que, o protestantismo estava, na verdade, cobrando espaços para a inserção da mensagem evangélica em locais públicos.

Na Era Vargas, o ensino religioso nas escolas públicas se tornou obrigatório com a matrícula facultativa através do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, o qual estabelecia:

Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião; Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem; Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo; Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas (BRASIL, 1931).

Cabe observar que o texto fala do ensino da religião, e não necessariamente do *ensino religioso*, o que dava margens para o entendimento de que se tratava de um credo específico, e não da religião como um todo. Além disso, a disciplina seria ofertada de forma facultativa, uma vez que era necessária a solicitação dos pais para que os alunos tivessem acesso às aulas. Também ficava estabelecida a quantidade mínima de estudantes para que uma turma fosse oferecida. Contudo, o que mais chamou a atenção dos batistas, corrente protestante que utilizei o periódico para analisar a visão de parte do protestantismo sobre o tema na Era Vargas, era que o conteúdo deveria ficar a cargo dos ministros dos respectivos cultos, os quais, em quase sua totalidade, viriam da Igreja Católica. Os batistas entendiam que essa estratégia seria uma forma de os católicos alcançarem um público cativo que assistiria as suas pregações com o aval do Estado. O redator d’*O Jornal Batista*, Theodoro Teixeira, recorreu ao periódico para mostrar sua indignação:

[...] ella conseguiu o mais difficil – abrir a brecha da muralha [...]. Quanta coisa pode vir atrás desse decreto. Que pena, que duma só pennada, com um simples decreto, se atirasse em terra com um regimen, que durava havia 42 anos, regimen verdadeiramente modelar nas democracias modernas – a igreja livre no estado livre [...]. Foi evidente um funesto mau passo do illustre chefe do Governo Provisório, de que talvez mais cedo do que pense, se venha a arrepender (TEIXEIRA, 1931c, p. 3).

É interessante observar nas palavras de Teixeira sua suposta preocupação com a situação política do país. O redator apelou para a questão republicana, mostrando que o sistema político brasileiro estava sendo ameaçado, criticando tanto a Igreja Católica quanto o Estado. A ação foi vista como uma interferência política da religião nos assuntos públicos, fazendo ruir certa harmonia que hipoteticamente existia desde 1889. Aqui vemos uma discordância com o que se publicava n’*O Estandarte*, pois em alguns momentos, o periódico presbiteriano defendia o ensino religioso nas escolas públicas, desde que os protestantes também pudessem ministrar. No caso d’*O Jornal Batista*, o redator afirmava que o catolicismo estava transpondo os muros da política através de brechas ali abertas. Dizia que Vargas se arrependeria daquela ação, talvez querendo mostrar aos leitores que a denominação não iria tolerar uma volta da união entre Igreja e Estado.

Vale ressaltar que os católicos também recorreram a seus periódicos para mostrar sua posição quanto à publicação do referido Decreto, como fez o redator chefe d’*A Tribuna*, periódico católico editado em Recife, Conego A. Xavier Pedroza (1931b, p. 1):

Está de Parabéns o catholicismo no Brasil. O decreto do Governo Provisorio, reintegrando a religião entre as disciplinas de nossos estabelecimentos publicos de instrução cosntitue um grande passo dado no caminho de rechristianização de nossa Pátria [...]. Contra aqueles que se insurgem ante esta medida de justiça, que o Governo Provisorio acaba de tomar, temos a responder que nós, catholicos brasileiros, formamos a maioria absoluta da nação e queremos que sejam respeitados os princípios religiosos pelos quaes nos regemos. Isso em nome da própria democracia, dentro do qual nos constituímos em povo livre e organizado.

Não é de se estranhar essa posição d’*A Tribuna*. Havia uma proposta de recatolização da sociedade e Vargas estaria contribuindo para tal (MOURA, 2012). Para Pedroza, tratava-se de uma correção de injustiça que a República trouxera consigo. A Igreja Católica se constituía na



maior instituição da nação. Ciente do seu capital político passou a pressionar Getúlio para o atendimento das suas pautas (CAMPELLO, 1931).

A referida publicação também era um recado às demais denominações protestantes. Em sua expansão pelo país, o protestantismo angariava antigos adeptos do catolicismo, mostrando-o como um falso cristianismo. Não foram poucas as publicações n' *A Tribuna* "alertando" os católicos das supostas falsas doutrinas que as diversas denominações evangélicas existentes no Brasil propagavam entre os brasileiros, em um jogo de contradiscursos (FOUCAULT, 2004) entre as duas correntes cristãs (PEDROZA, 1931a).

Voltando ao combate dos batistas ao ensino religioso nas escolas públicas, Schmidt (2011) mostra que na Era Vargas o interesse protestante pelas questões políticas veio à tona, uma vez que os evangélicos percebiam a aproximação da Igreja Católica com Getúlio. Contudo, afirma que o interesse não se deu por um ideal republicano, como deixou transparecer Teixeira (1931a), mas se tratava de uma atuação voltada para os interesses religiosos dos evangélicos no Brasil. Schmidt afirma que, tentando mostrar uma não passividade nas questões políticas, os protestantes passaram a buscar espaços em cargos no legislativo, a exemplo de Guaracy Silveira, o primeiro deputado protestante do Brasil, que participou da elaboração da Constituição de 1934 (GONÇALVES, 2017).

Após a promulgação da Constituição Brasileira em 1934, novamente os batistas mostraram sua indignação com a questão do ensino religioso nas escolas públicas. Em seu artigo 153, a Carta Magna afirmava que:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

O texto supracitado propunha que o ensino religioso se desse de acordo com a crença do estudante, bem como com a autorização dos pais. Ora, naquele momento, diversos outros credos eram

perseguidos pela Igreja Católica com o aval de lideranças políticas em todo país. Daí a revolta batista com a Carta Magna, pois, segundo as lideranças da denominação, era apenas uma abertura para os católicos interferirem nas questões de Estado:

Estava ganha a cartada da Curia Romanista! Quando a Junta Militar Governativa tomou conta do poder e apresentou o programa de sua acção política, entre as cláusulas daquele documento público encontra-se esta cousa sesquipedal, que surpreendeu os defensores da liberdade nacional: “Ensino Religioso nas Escolas”! [...] O que Roma planejou, isso conseguiu para humilhação e vergonha da soberania nacional! As pretensões romanistas victoriosas na Constituinte, são apenas – a marca do carimbo clerical na nova Cosntituição republicana. Está de pesames o liberalismo no Brasil. O governo da nossa patria já não é “dos Estados Unidos do Brasil”, mas uma theocracia clerical (DUCLERC, 1934, p. 11, 12)!

O autor traz diversas acusações relativas à Carta Magna 1934, deixando claro que os batistas estavam decepcionados com o produto final da Constituinte (BITTENCOURT FILHO, 2014). Primeiro, mostra que se tratava de um programa que vinha de Roma para dominar as mentes do Brasil. Posteriormente afirma que era um ataque às liberdades nacionais que supostamente existiam antes de 1934. Além disso, tratava-se de um ataque à soberania do país que, a partir daquele momento, dava adeus a um suposto liberalismo democrático existente e se tornava uma teocracia clerical.

É interessante que ao ler as declarações de Duclerc, o leitor menos atento poderia acreditar que o país realmente vivia em um sistema de liberdade religiosa plena, no qual as instituições eram respeitadas e a religiosidade alheia era tolerada. Em suas palavras, o país estava sobre ataque de Roma e os batistas estavam perdendo uma batalha contra o respeito à pluralidade religiosa que supostamente existia antes de 1934. Os católicos haviam vencido, para desgosto dos batistas

brasileiros que diziam se orgulhar do regime republicano implantado em 1889, conforme havia declarado W. B. Bagby, pioneiro nos trabalhos missionários da denominação no Brasil, durante a Convenção Batista Brasileira de 1926: “Veiu a proclamação da República [...]. A attitude do povo mudou para conosco imediatamente. Em poucos annos podiamos comparar a grande differença. O povo estava de-sejoso de ouvir o Evangelho” (BAGBY, 1926, p. 89-96).

Huff Júnior (2008), ao tecer considerações sobre a participação evangélica nas querelas acerca do ensino religioso, mostra a preocupação dos protestantes com o contexto político que levava a aproximação do Estado com a Igreja Católica. Os evangélicos traziam questões de caráter teológico para ilustrar o catolicismo como uma religião que se portava em desacordo com a Bíblia. Vários eram os interdiscursos (ORLANDI, 1998) para sustentarem suas respectivas falas. Segundo Huff Júnior, essas críticas eram feitas naquele momento, pois os protestantes viam na Constituição um ganho de espaço pelo catolicismo, o que dificultaria o crescimento dos evangélicos no país. O ensino religioso nas escolas públicas se tornara um entrave nos planos dos batistas. A Igreja se aproveitara de um público em formação para pôr em prática o seu projeto de recristianização.

No dia da promulgação Constituição de 1934, *O Jornal Batista* soltou uma nota na qual mostrava sua decepção com a versão final do texto. O editor dizia sentir alívio com o artigo 113º, pois o mesmo assegurava a liberdade de consciência e de religião. Contudo, quando se tratou do artigo 153º, que tratava do ensino religioso nas escolas públicas, Theodoro R. Teixeira não poupou críticas à Igreja Católica, acusando-a de ser aproveitadora e afirmando que a Constituinte havia destruído a laicidade do Estado:

Contra a onda de protestos que recebeu de toda a parte, e os conselhos da experiencia dos povos, e do Brasil, monarchia e republica, a Constituinte decidiu quebrar a laicidade do Estado, cedendo á pressão do cléro catholico, e admitiu a intromissão das chamas emendas religiosas, que

darão ensanchas a explosões de intolerancia catholica, especialmente nos lugares afastados das capitaes [...] No interior, mesmo no periodo da republica, a intolerancia catholica chegou ao ponto de obstar o sepultamento em cemiterios publicos, dos restos mortaes de pessoas acatholicas, e a desenterra-los mesmo depois de enterrados. Isso contra a lei que secularisou os cemitérios (TEIXEIRA, 1934, p. 3, 4).

O discurso batista mostrava apreensão com as possíveis ações católicas, mesmo com a Constituição assegurando liberdade de crença e pensamento. Teixeira afirmava que o Brasil andava na contramão da história, uma vez que a união do Estado com a Igreja já tinha sido experimentada no país e os resultados não haviam sido animadores. Transparecia para os leitores que, mesmo sendo facultativo, em locais mais distantes, dificilmente se respeitaria a liberdade de crença dos estudantes. O exemplo dos cemitérios mostrava que a Igreja Católica não respeitava as leis do país (CAMPOS, 2016). O discurso batista era ao mesmo tempo uma relação entre saber e poder, um ato político, um sermão pastoral e um desabafo de alguém que se declarava preocupado com o destino da nação. A ideia era causar um efeito de sentido nos leitores que os trouxessem para o lado protestante em sua batalha contra o catolicismo.

As críticas ao ensino religioso por parte dos batistas se deram durante toda a Era Vargas. No Estado Novo (1937-1945) a temática continuou sendo uma das estratégias do então presidente para manter o apoio dos católicos no país. Na Constituição que regeu referido regime, em seu Artigo 133 estava definido que:

O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937).

Mesmo não sendo obrigatória para alunos ou professores, a presença da disciplina na Carta Magna era vista como uma estratégia do

catolicismo de dominar as mentes brasileiras. Xavier Assumpção (1943, p. 3, 4), uma das principais vozes batistas do Brasil no período, dizia que “O ensino religioso está aí para quem quiser observar. O clero lançou mão desse recurso como uma ponte entre a Igreja e a consciência do aluno”. Moysés Silveira (1945, p. 1, 8), outra importante liderança da denominação afirmava que “A Liga Eleitoral Católica... sob a direção dos bispos, orienta a consciência eleitoral dos católicos, para a defesa dos postulados católicos, com a permanência do ensino religioso facultativo nas escolas”.

Vários foram os discursos contra o ensino religioso naquele contexto, os quais em sua maioria se direcionavam à Igreja Católica. Alguns traziam críticas a Vargas, mas deixando claro que o catolicismo era o principal culpado por aquilo está acontecendo. Os católicos não estavam respeitando os princípios republicanos, aproveitando do fato de ser maioria entre os brasileiros e impondo suas bandeiras religiosas em um país laico. É certo que Getúlio também se aproveitava desse apoio. Ter os católicos ao seu lado naquele momento foi de fundamental importância para a sua permanência no poder. O presidente abriu mão de questões que não atrapalhariam seus propósitos de longevidade na frente da nação e, para isso, entendia que ter o apoio dos católicos naquele contexto seria fundamental.

### **Ensino religioso e ensino de religiões na história**

O ensino religioso como matéria facultativa é defendido por boa parte dos pesquisadores das mais diversas áreas das ciências humanas. Alguns o fazem dentro da perspectiva de uma pluralidade cultural. Outros em forma de se trabalhar histórias de variadas religiões. Como citado anteriormente, há no Brasil a possibilidade legal de se trabalhar religiões de forma confessional. Essa possibilidade é criticada por boa parte dos especialistas que veem nessa perspectiva uma chance de perseguição religiosa, desrespeito às tradições de povos que já são desrespeitados por razões diversas (OLIVEIRA, 2020).

A história do Brasil Republicano está repleta de leis e decretos sobre a disciplina do ensino religioso em escolas públicas. De governos mais progressistas, passando pelos ditatoriais, pelos que se definem como liberais e os considerados mais conservadores, nenhum deles teve a coragem de se opor a tal questão (GESTÃO ESCOLAR, S/D). Lideranças de religiões minoritárias geralmente se colocam contra a disciplina por se sentirem prejudicadas. Os protestantes, principalmente os da Convenção Batista Brasileira e da Igreja Presbiteriana do Brasil passaram décadas criticando o Estado Brasileiro e a Igreja Católica afirmando que tal prática ia de encontro à laicidade (SILVA, 2020). Vale ressaltar que nem sempre os protestantes se colocaram contra. Como afirmamos no início do presente texto, os presbiterianos antes do Cisma de 1903 e a Igreja Presbiteriana Independente defendiam o ensino religioso nas escolas públicas, desde que fosse assegurado o direito aos evangélicos de lecionarem suas doutrinas.

Em outro texto eu propus a criação de uma disciplina chamada História das Religiões o que, no meu entendimento, ajudaria os estudantes no conhecimento da pluralidade cultural brasileira e, dessa forma, contribuiria para um maior diálogo que levasse ao respeito e à empatia por aqueles que se identificam com religiões distintas, ou mesmo que não se identificam com nenhuma religião (SILVA, 2022).

A narrativa que construí no tópico anterior traz histórias de denominações protestantes, com documentos previamente escolhidos, mostrando concepções diferentes quando se traz contextos históricos diversos. Isso traz uma primeira reflexão: os evangélicos não são uma corrente homogênea e as pessoas podem mudar dependendo da situação. Mas, para além estimular uma reflexão sobre a importância de se estudar como o ensino religioso foi encarado ao longo da história do Brasil Republicano por uma corrente plural do cristianismo, o docente, ou mesmo o discente que tiver acesso a este texto pode, e deve pensar historicamente (RÜSEN, 2007) como essas discussões se deram no país nos últimos cento e trinta anos, bem como está se dando agora,

com boa parte dos evangélicos defendendo abertamente o ensino religioso de forma confessional nas escolas públicas do país.

Outra questão de como os docentes podem levar os alunos a analisar a narrativa aqui apresentada dentro da perspectiva do ensino de história é analisando o próprio texto que escrevo. Boa parte dos que trabalham com a temática da História das Religiões, do Ensino Religioso, ou das reflexões sobre como a religião está presente na história são pessoas que estão ou estiveram ligados a alguma religião. Quero deixar claro que não há nada de errado nisso. Como diria CERTEAU (1982), quem fala, fala de algum lugar. A minha narrativa e o meu interesse por uma temática têm muito da minha formação enquanto indivíduo e de como eu enxergo o mundo.

O tópico anterior pode ser visto como uma História das Religiões, mas também uma forma de mostrar aos estudantes que as religiões estão presentes na História. Nos livros didáticos é comum que as religiões percam espaços quando a “razão” vai entrando na história. Em conteúdos para os oitavos e nono ano do ensino fundamental, bem como para o terceiro ano do Ensino Médio as religiões parecem não mais existir e, quando aparecem, são vistas como outsiders em um mundo que não mais lhes cabem (NECHI, 2011).

Informei no início deste texto que o protestantismo tem sido o meu principal objeto de análise desde 2005. É interessante que na História do Brasil que se ensina nas salas de aula ele está completamente ausente. Não se fala, por exemplo, que muito das mudanças educacionais promovidas pela Escola Nova foram a partir de ideias trazidas para o país por missionários protestantes; que os pioneiros nas escolas mistas foram os protestantes; que os incentivos para o ensino de disciplinas que saíssem do arcabouço das ciências humanas em sua maioria se deram em escolas protestantes etc. (HACK, 1985). Por que o número de evangélicos cresce no país a cada ano? Qual a razão para o aumento da bancada evangélica no Congresso Nacional a cada eleição? O que levou o atual Presidente da República a se alinhar a

lideranças evangélicas e quais os interesses de tais lideranças a se colocarem à disposição para tal?

Estou falando dos protestantes, mas poderia ir mais além. O ocidente foi civilizado como bases cristãs (ELIAS, 1994). Muitas das nossas atitudes, mesmo o mais simples possível, estão ligadas a um modelo civilizacional que vem tomando conta do mundo há quase dois mil anos. É claro que esse processo não se deu sem resistências, trocas e táticas de adaptação ou mesmo de sobrevivência (CERTEAU, 1980).

Encerro este texto mostrando que é possível na disciplina de História pensar historicamente com uma consciência histórica de forma crítica. Que também é possível fazer uma história das religiões, criando uma nova disciplina ou mesmo dentro da própria disciplina de história. Que é possível mostrar a religião na história, deixando claro que ela nunca esteve ausente, e que se pode criar uma consciência histórica fazendo uma crítica que resulte em reflexões e na vida prática. E, por fim, que o ensino religioso vem sendo debatido, não havendo uma questão fechada sobre a temática e que, pensando historicamente, os estudantes podem contribuir para os debates que estão postos nas academias, nos ambientes religiosos e nos mais diversos espaços sociais.

## Fontes e referências

ASSUMPTÃO, X. Vitoria católica. **O Jornal Batista**, RJ, 09 set. 1943, p. 3, 4.

BAGBY, W. B. Discurso Histórico proferido pelo Dr. W. B. Bagby, perante a Convenção Baptista Brasileira, reunida no salão nobre o Collegio Americano Baptista do Recife, em noite de 16 de janeiro de 1926. In: SOBRINHO, M. (org). **Atas da Convenção Batista Brasileira de 1926**. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1926. p. 89–96.

BITTENCOURT FILHO, J. **Caminhos do protestantismo militante**: ISAL e Conferência do Nordeste. Vitória: Unida, 2014.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil Promulgada em 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, RJ. Presidência da República, [1934]



Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 30/02/2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil Promulgada em 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, RJ, Presidência da República, [1937], Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 03/08/2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, RJ. Presidência da República. Disponível em: <[BRASIL. \*\*Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil \( de 24 de fevereiro de 1891\)\*\*. Disponível em: <\[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\\_03/constituicao/constituicao91.htm\]\(http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/constituicao91.htm\)>. Acesso em: 19/07/2022.](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,normal%2C%20o%20ensino%20da%20religi%C3%A3o.></a>>. Acesso em: 15/04/2020.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 25/04/2019.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas. 2017**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>>. Acesso em: 13/02/2021.

CAMPELLO, B. Et al. A campanha pro ensino religioso nas escolas: o comício de domingo passado no largo da Encruzilhada. **A Tribuna**, Recife, 14 mar. 1931, p. 4.

CAMPOS, L. S. Protestantes brasileiros diante da morte e do luto: observações sobre rituais mortuários. **Rever**, São Paulo, v. n. 3, p. 144-173, 2016.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. **L'invention du quotidien**. Paris: Union G n rales d'Editions, 1980.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representa es. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

DUCLERC, C. C. A marca do carimbo romanista. **O Jornal Baptista**, Rio de Janeiro, 5 jul. 1934, p. 11, 12.

ELIAS, N. **O Processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FEITOSA, J. A. **Breve História dos Batistas do Brasil**: memórias. Rio de Janeiro: Editora Souza Marques, 1978.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

GESTÃO ESCOLAR. **As leis brasileiras e o ensino religioso nas escolas públicas**. Disponível em: < <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/728/as-leis-brasileiras-e-o-ensino-religioso-na-escola-publica>>. Acesso em: 23/07/2022.

GONÇALVES, R. B.; PEDRA, G. M. O surgimento das denominações evangélicas no Brasil e a presença na política. **Diversidade Religiosa**, João Pessoa, v. 7, n. 2, p. 69-100, 2017.

HACK, O. H. **O protestantismo e a educação brasileira**: o presbiterianismo e seu relacionamento com o sistema pedagógico. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1985.

HUFF JÚNIOR, A. É. Protestantismo, modernização e Estado Leigo: luteranos confessionais entre a ortodoxia e a laicidade nos inícios da Era Vargas. **Rever**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-26, 2008.

LINS, E. S.; CRUZ, J. S. Objeto de Estudo, Objetivos e Eixos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. In: JUNQUEIRA, S. R. A. et. al. (Org.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

MENDONÇA, A. G. **O celeste porvir**: a inserção do protestantismo no Brasil. São Paulo: ASTE, 1995.

MESQUIDA, P. Educação protestante e processo civilizador na América Latina: de facundo ao solidário. X Simpósio Internacional Processo Civilizador. **Anais...** UNICAMP, Campinas, 2007, pp. 1-14.

MOURA, C. A. S. **Fé, saber e poder**: os intelectuais entre a Restauração Católica e a política no Recife. Recife: Prefeitura do Recife, 2012.

\_\_\_\_\_; UZUN, J. R. Campos. Religiões, laicidade e ensino de história: diálogos culturais para o trabalho em sala de aula. **Projeto História**, São Paulo, v. 67, p. 285-314, 2020.

NECHI, L. P. **Educação histórica e religião**: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE, UFPR, Curitiba, 2011.

OLIVEIRA, A. M. Ensino Religioso em contexto democrático: debate nas escolas públicas contemporâneas. **HORIZONTE**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 15-30, 2020.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1998.

PEDROZA, C. A. X. A investida protestante. **A Tribuna**, Recife, 14 mar. 1931a, p. 4  
\_\_\_\_\_. O ensino religioso nas escolas. **A Tribuna**, Recife, 21 mai. 1931b, p. 1.

PEREIRA, E. C. O ESTANDARTE. **O Estandarte**, São Paulo. 7 jan. 1893. p. 1.

RÜSEN, J. **História Viva** – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UNB, 2007.

SANTOS, J. M. S. L. **A ordem social em crise**: a inserção do protestantismo em Pernambuco (1860-1891). 403f. Tese (Doutorado em História). FFLCH, USP, São Paulo, 2008.

SANTOS, M. S. **Religião e demanda**: o fenômeno religioso em escolas públicas. 237f. Tese (Doutorado em Antropologia), IFCH, UNICAMP, Campinas, 2016.

SANTOS, S. D. **O Jornal Imprensa Evangélica e as origens do protestantismo brasileiro no século XIX**. 242f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Mackenzie, São Paulo, 2018.

SCHMIDT, D. A. Os anos rebeldes do protestantismo brasileiro. **Revista Reflexus**, Vitória, v. 5, n. 6, p. 71-88, 2011.

SILVA, E. M. Entre religião, cultura e história: a escola italiana das religiões, **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 2, n. 2, pp. 225-234, 2018.

SILVA, P. J. A reação batista ao ensino religioso nas escolas públicas durante a Era Vargas, **Caminhos**, Goiânia, especial, v. 18, p. 172-190, 2020.

\_\_\_\_\_. Entre o ensino religioso, a história das religiões e a pluralidade desse patrimônio intangível: propondo uma disciplina escolar e Pernambuco. In.: MAIOR, P. S.; PESSOA, A. M. S.; SALLES, A. **Saberes históricos, patrimônio e espaços de memória**: experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História. João Pessoa: CCTA, 2022, pp. 177-197.

\_\_\_\_\_. O Jornal batista, O Estandarte e referências para o estudo da educação protestante no Brasil entre 1893 e 1930. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 25, n.1, p. 64-77, 2019.

\_\_\_\_\_. **Os batistas na transição política da democracia para o período militar em Pernambuco.** Monografia (Especialização no Ensino de História das Artes e das Religiões). DLCH,UFRPE, Recife, 2006.

SILVEIRA, M. Intromissão ilegítima da Igreja Católica na vida nacional. **O Jornal Batista**, Rio de Janeiro, 4 out. 1945, p. 1, 8.

TEIXEIRA, T. R. A nova Constituição e a liberdade de consciência. **O Jornal Batista**, Rio de Janeiro. 26 jul. 1934, p. 3, 4.

\_\_\_\_\_. O ensino religioso nas escolas públicas. **O Jornal Batista**, Rio de Janeiro, 15 out. 1931a, p. 7.

\_\_\_\_\_. O ensino religioso nas escolas. **O Jornal Batista**, Rio de Janeiro, 07 mai. 1931c, p. 3.



## PROFESSORES CAMBONOS NO PROFHISTÓRIA: UMA GIRA CONTRA SILENCIAMENTOS HISTÓRICOS

*Pedro Vítor Coutinho dos Santos<sup>1</sup>*

A origem desse trabalho se deu na frase: “Era uma demanda reprimida”, dita por uma professora de História egressa da primeira turma do ProffHistória (2014), na UERJ, durante uma conversa realizada no ano de 2021. Nossa conversa ocorreu de forma virtual e fez parte da minha pesquisa de mestrado, que culminou na minha dissertação “Encontros e Encruzilhada: uma análise sobre turmas do Mestrado Profissional de História no estado do Rio de Janeiro”, defendida em março de 2022. Sendo assim, este trabalho dialoga diretamente com a minha dissertação. Estou me colocando em um lugar onde após meses de ter defendido a dissertação, já tendo feito o primeiro semestre do meu doutorado, pretendo revisitar um dos capítulos que mais gostei de escrever.

No capítulo da dissertação, a frase da professora Fernanda Moura<sup>2</sup> já havia me impactado com tanta força que foi a epígrafe do meu segundo capítulo. Olho para essa frase e compreendo com mais profundidade as suas complexas camadas. Pretendo, nesse trabalho propor uma forma

---

1. Professor de História formado pela UFRJ, Mestre e doutorando no PPGEDU-UNIRIO, Graduando em Pedagogia na UERJ.

2. Todas as professoras e professores com quem conversei me autorizaram a publicar trechos das conversas utilizando seus nomes reais. Inclusive, a professora Fernanda Moura, disse fazer questão desse movimento como um posicionamento político pessoal.

de ler as potências do ProfHistória com base nas complexidades da frase da professora Moura, começando por sua contextualização.

Para começar, a frase completa é: “Era uma demanda reprimida. Era um monte de gente que queria pesquisar, mas se via em um programa normal, porque não se via fazendo História” (MOURA, 2021, p.2), onde a professora está ilustrando o perfil das suas colegas<sup>3</sup> de turma no ProfHistória. A primeira camada que destaco da frase é uma ideia que me foi passada por todas as outras discentes com quem conversei: apesar de desejarem dar continuidade ao processo de formação em nível de pós-graduação, a maior parte delas não se via como estudante em um programa acadêmico – adjetivado aqui pela professora como “normal”, diante do ineditismo do ProfHistória enquanto programa profissional voltado para refletir, teorizar, pesquisar e impactar as salas de aula:

[...] um mestrado profissional organizado em rede nacional, tendo como instituição âncora a Universidade Federal do Rio de Janeiro. A rede, que foi criada em 2014, quando estava constituída por 12 instituições associadas, atualmente está formada por 39 universidades distribuídas em 22 estados em todas as regiões do país. Como parte do Programa de Mestrados Profissionais para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB/CAPES), o ProfHistória é voltado exclusivamente para professores de História que estejam em exercício do trabalho docente em sala de aula. (ARAÚJO; SANTOS, 2021, p. 7).

No sistema de avaliação da CAPES, o programa está situado na área de História e tem concentração em Ensino de História, configuração que, potencialmente, já localiza o programa numa zona de cruzos<sup>4</sup>. A composição do seu quadro docente amplia essa potencia-

3. Escolho referir ao grupo de docentes com quem conversei no feminino, pois ele é formado, em sua maioria, por professoras, portanto, este é um posicionamento político subversivo adotado por mim.

4. O cruzo, perspectiva teórico-metodológica da Pedagogia das Encruzilhadas, fundamenta-se nos atravessamentos, localização das zonas fronteiriças, nos inacabamentos, na mobilidade contínua entre saberes acentuando os conflitos e a diversidade como elementos

lidade ao favorecer a articulação de unidades acadêmicas diferentes dentro e entre as Universidades da rede. Integram os colegiados do ProfHistória, nas diferentes instituições associadas, docentes localizadas nos institutos/faculdades/departamentos de História e de Educação, bem como docentes dos colégios de aplicação. Portanto, o programa apresenta particularidades que chamam a atenção de professoras como Moura e suas colegas.

Uma professora com quem conversei em especial me ajudou muito a entender este local que o ProfHistória ocupa dentro do campo do Ensino de História. Das oito professoras com quem conversei, apenas uma entrou no programa, imediatamente após terminar a graduação. Todas as outras discentes já tinham terminado a graduação a alguns anos e estavam em salas de aulas a bastante tempo. Porém, todas sempre enfatizavam a procura pelo ProfHistoria pelo seu local de diálogo com a sala de aula, como podemos ver na fala da professora Evelyn Lucena:

Quando eu descobri um campo de pesquisa chamado de Ensino de História, sabia que precisava trazer a minha bagagem [campo] da Escravidão para cá. Eu consegui juntar duas coisas que me disseram que deveria escolher entre uma e outra. Ouvi de um professor do IFCS o seguinte: “você quer ensinar ou quer escrever a História do Brasil?”. Quando encontro em 2014 [entrada no PIBID] a possibilidade de fazer os dois... Esse é o meu caminho. Naquele espaço eu poderia encontrar algo que me disseram, no IFCS, que não encontraria. Fui muito feliz e acreditei que uma carreira profissional juntando os dois campos poderia acontecer (...) quando eu chego, bem breve, no ProfHistória, tinha essa diferença geracional, mas a expectativa também era essa, de acreditar que aquilo ali [campo de Ensino de História] também era possível. As questões étnico-raciais super em voga dando mais força na minha cabeça de que aquilo ali que estava fazendo era importante para a História do

---

necessários a todo e qualquer processo de produção de conhecimento. (RUFINO, 2019, pp. 88-89).



Brasil, para a educação e para mim (...). Então ali PIBID com Licenciatura e depois o ProffHistória era essencial ter gente acreditando na carreira docente. Algo que era visto como menor durante os anos de graduação. (LUCENA, 2021, p. 3).

A diferença na percepção de Lucena para as outras professoras é a de que ela já procurou o ProffHistória tendo uma dimensão maior do Ensino de História enquanto um campo de pesquisa. Reparem que a visão hierárquica entre o Ensino de História, a História e a Educação, não está no pensamento dela e sim na fala de um professor durante sua graduação. Essa hierarquia é outra camada que aparece na fala de Moura, na percepção de que ela e suas colegas tinham de que pesquisar a sala de aula era algo de menor valor.

Esse fato está relacionado a História do Ensino de História que nos mostra a constituição hegemônica de uma disciplina escolar que surgiu no século XIX para difundir a narrativa genealógica do Estado brasileiro, tendo como espaços institucionais o Imperial Colégio de Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com apenas 10 meses de intervalo entre a criação do primeiro e a fundação do segundo.

No remoinho das tensões e incertezas que circundavam o recém-criado Estado do Brasil, a instituição do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cumpria uma tarefa política fundamental, a de construir a nação brasileira, de soldar as fissuras existentes entre as províncias, herança do passado colonial, e o cimento a unir os díspares no todo nacional seria o humanismo, lido na versão de Bernardo de Vasconcelos, um conceito de humanismo assentada no estudo dos autores clássicos. (MANOEL, 2012, p. 5).

Nesse contexto, o papel da disciplina escolar História passa a ser enxergado como uma reprodução da História produzida pelos historiadores do IHGB. Mesmo um século depois, quando o então Ministro Capanema faz sua grande reforma universitária, esta realidade se mantém, pois segundo a historiadora Norma Côrtes:

Seu projeto acadêmico ambicionava uma educação universalista e integradora, que, entretanto, e simultaneamente, distinguiu, seccionando numa hierarquia tácita, a carreira científica da vocação para o magistério. Com efeito, embora legalmente tivesse a pesquisa como seu objetivo, as atividades da investigação em História continuaram restritas aos tradicionais institutos históricos, pois o foco da FNFi foi prioritariamente voltado à formação para o magistério – alvo que se tornou padrão para as faculdades de Filosofia nas décadas de 1930 e 1940. (CÓRTEZ, 2009, p. 14).

Entendo que a construção desse pensamento não é um acaso, e sim mais parte do projeto colonial brasileiro. Nesse caso, estou falando da violência epistêmica que compreendo ser uma forma de se violentar o outro a partir da inviabilização e da deslegitimação dos saberes e conhecimentos dos outros. Quando o Estado enxerga o docente somente como um transportador do saber acadêmico para a escola, ele está partindo da premissa de que não se deve existir um diálogo com quaisquer conhecimentos e saberes que não sejam produzidos dentro da academia. Historicamente os saberes produzidos na academia estão relacionados às experiências de homens, brancos, ricos, cristãos e heterossexuais e em descompasso com a realidade da maioria daqueles que trabalham e frequentam as salas de aulas. Por isso, não só Lucena ouviu a afirmação de que existem aqueles que escrevem a História do Brasil e aqueles que só a ensinam, como também ouvi falas parecidas durante minha graduação.

As marcas desse pensamento seguem com força nos dias de hoje. A professora Fernanda Moura conta que não é raro ouvir de colegas que não se identificam com o título de historiador/a, espelhando mais uma vez a dicotomia ensino-pesquisa. Esse mesmo pensamento reverbera no âmbito da pesquisa. Segundo ela, as professoras pensam que: “Uma pesquisa sobre Ensino de História não passaria num Programa de História. Em um Programa de Educação a gente também fica achando que não vão aceitar o que queremos fazer.” (MOURA,

2021. p. 2). Esse contexto parece ser muito forte, pois um professor e uma professora com quem conversei relataram que chegaram a fazer mestrados acadêmicos antes de chegarem ao ProffHistória, mas não conseguiram concluir por desânimo.

### **Desconstruindo a dicotomia Ensino-Pesquisa**

A desconstrução das dicotomias hierárquicas entre ensino e pesquisa, História e Ensino de História é uma das maiores potências do ProffHistória. Ela se faz presente como a resposta a uma das camadas da fala de Moura e se faz presente no uso do tempo verbal do pretérito imperfeito dos verbos, isto é, as dicotomias existiam, mas não existem mais, foram desconstruídas ao longo do mestrado.

Este é um processo complexo e que proponho iniciarmos sua análise comparando as trajetórias de algumas professoras com quem conversei. Começemos por Lucena que já entrou no ProffHistória demonstrando se opor a estas lógicas dicotômicas. Na fala anterior destaco o trecho em que Lucena menciona o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e que acredito ter forte influência na construção de sua percepção crítica, pois ele tem o objetivo de:

[...] incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB. (BRASIL, 2010).

De acordo com Ambrosseti et alia (2013) o PIBID nasce em um contexto em que o Governo Federal passa a criar diferentes programas articulados a políticas públicas para se pensar a formação de professores, na segunda metade década de 2000. Essa postura do Estado veio tanto da constatação de que a formação de professores não dá

conta de preparar os licenciandos para a realidade da sala de aula contemporânea, quanto de uma insatisfação social quanto ao desempenho dos alunos nas escolas brasileiras.

Dentro desse contexto também já existia uma crítica essa dicotomia entre teoria e prática, onde sempre tenta-se colocar um dos lados como superior ao outro, que Ambrossetti et alia tentava entender:

[...] a formação e a atividade profissional como processos articulados, superando as justaposições entre formação inicial e continuada dos professores e entre teoria e prática. Assim, a proposição de novas políticas de formação inicial baseadas na parceria entre instituições formadoras e escolas – campo do trabalho docente –, ainda que não configure uma reestruturação dos modelos de formação, pode trazer avanços no sentido de promover maior articulação entre os espaços e tempos nos percursos formativos dos professores. (AMBROSETTI; NASCIMENTO; ALMEIDA; CALIL; PASSOS, 2013, p. 157).

Portanto, Lucena traz em sua trajetória a vivência de espaços em que as dicotomias seguiam bem fortes, como na fala do seu professor, mas também participou e ajudou a construir espaços, como o PIBID, em que as dicotomias são criticadas e desconstruídas diariamente. Comparemos a fala de Lucena com a de outro professor com quem conversei e que estudou no mesmo local de graduação que Lucena, porém com duas décadas separando suas formações:

Como eu estava afastado fazia tempos do ambiente acadêmico, eu só ouvia aquelas falas: “tenho que entrar em sala de aula, que saco.”. Isso contamina você de tal maneira que você fica pensando se tá maluco por querer ir para sala de aula. Você passa a não encontrar mais identidade naquilo que você tá fazendo. Não sei se é porque tem também o lance de identidade de serem professores de História com muitos vivenciando situações muito complicadas em escola pública que te dava uma certa identificação para discutir determinados problemas. (FRANÇA, 2021, p.2).

A fala do professor Flávio França se mostra um ótimo contraponto a fala de Lucena. Mesmo não entrando na mesma turma do Programa – França é da primeira turma, enquanto Lucena entrou na terceira –, os dois encontram no ProffHistória o cruzo a transgredir o cânone hierárquico entre pesquisa e ensino. No caso de França, o ProffHistória é o ambiente estimulante que permite a ele debater sobre determinados problemas encontrados em suas salas de aulas, enquanto Lucena encontrou no mesmo ambiente uma continuidade do debate que encontrou no PIBID e na licenciatura sobre a formação docente. Dessa forma, para um é uma ruptura que traz um estímulo, enquanto para a outra é uma continuidade que corrobora com uma formação inicial. No caso da UFRJ, temos professoras como Cinthia Araújo e Ana Maria Monteiro e o professor Fernando Castro que participaram do PIBID ao mesmo tempo que davam aulas e construíram o ProffHistória. Sendo assim, o ambiente que Lucena encontrou no PIBID e que ambos encontram no mestrado, possuem fortes ligações e objetivos similares.

Para reforçar essa ideia de outros espaços formativos construídos por docentes do ProffHistória que também estão criticando a dicotomia entre ensino-pesquisa, temos também o Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica, promovido pela UFRJ. (CESPEB):

Eu vou dizer que para mim, a minha sensação e o que me apreço. O impacto do ProffHistória para mim foi menor do que para meus colegas. Por que? Porque eu tinha feito CESPEB [de História]. Para mim, o CESPEB foi o grande marco e não o ProffHistória. Foi o CESPEB que... [faz referência a expandir a cabeça]. Não sei como está agora, mas a primeira turma do ProffHistória era um grande CESPEB. Era exatamente o CESPEB, era igualzinho. O currículo, os professores, as leituras. Era o CESPEB. Eu fiz o CESPEB na UFRJ e depois fui fazer o ProffHistória na UFRJ, então era muito parecido. As pessoas que não passaram pelo CESPEB, chegavam no ProffHistória e falavam “Nunca tinha parado para

pensar sobre isso”, e eu pensava que já tinha feito isso no CESPEB. Eu fiz o CESPEB logo após me formar, cheguei a fazer todas as disciplinas, mas não entreguei o trabalho final porque engraidei. Então para mim o ProfHistória não teve o mesmo impacto (...) Eu até tinha esquecido o quanto o CESPEB abriu a minha cabeça até entrar no ProfHistória e ter contato de novo com essas discussões com força. Eu sempre falo que sou muito grata a Cinthia [Araújo] porque ela passou para a gente “Os perigos de uma história única”<sup>131</sup>, logo depois da Chimamanda ter feito a palestra. Me espanto até hoje ao ver gente descobrindo esse discurso, pegando o livro da Boitempo, lendo e tendo a cabeça explodida. Lá em 2009 a Cinthia estava mostrando isso para a gente no CESPEB. Sou muito grato a ela, por isso, as aulas dela desde o CESPEB mexiam muito comigo, eu ficava sempre mexida, espantada, pensando: “o que que tá acontecendo aqui”. (MOURA, 2021, p. 5).

A fala acima foi dita pela professora Fernanda Moura e já demonstra como o CESPEB também apresenta similaridades com o PIBID e o ProfHistória. Quando revisitei a nossa conversa, pude notar como a professora destaca que este era um movimento não só dela, mas de algumas de suas colegas também que já vinham questionando o discurso hierárquico existente entre ensino e pesquisa. Acredito que é desse ponto, mais das próprias experiências de salas de aulas das professoras, que vem a demanda referida por Moura no início desse trabalho. A demanda é construída cotidianamente pelas professoras em suas salas de aula, assim como em espaços formativos formais como o CESPE e o PIBID, onde elas entendiam que precisavam fazer um mestrado, mas que este deveria ter um profundo diálogo com suas trajetórias docentes.

Mas o fato de Moura ter escolhido demanda, nos apresenta outra camada complexa: estas professoras desejavam estar nesse espaço. Pode parecer um detalhe muito sutil, porém ele nos ajuda bastante a entender como o programa desconstrói de vez a dicotomia hierárquica ensino-pesquisa, ao se apresentar como um espaço de formação horizontal e em diálogo com as trajetórias docentes que o compõe.

## Professoras Cambonas

Como dito anteriormente, a construção desse pensamento hierárquico entre ensino e pesquisa, História e Ensino de História, faz parte do projeto colonial brasileiro. Para superarmos suas marcas e feridas, precisamos nos descolonizar, combatê-lo em sua raiz. De acordo com Luiz Rufino:

A 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 a dominação e a produção de desvio do ser e de suas práticas de saber. (RUFINO, 2021, p. 30).

Sendo assim, nada mais descolonizador do que transformar uma ferramenta do projeto colonial em uma arma da descolonização. Esta é a minha proposta para analisarmos as camadas complexas por trás da representação do ProffHistória nas trajetórias de suas discentes. Em um ato descolonizador e subversivo, busco entender as potências do ProffHistória não por uma lógica científica metonímica<sup>5</sup>. Para isso, irei confortar essa ciência do projeto colonial com a

5. A ideia de tradição metonímica vem do conceito de “razão metonímica” criada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. De acordo com ele, “A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações do movimento das partes não afectam o todo e são vistas como particularidades. A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante.” (SANTOS, 2006, p. 97-98).

sabedoria daqueles que encaram o mesmo como um carrego, na verdade, um carrego colonial<sup>6</sup>.

Desde o início já se apresenta enquanto um diálogo com as ciências encantadas das macumbas, como dizem Rufino e Simas, ou como eu prefiro chamar, epistemologia das macumbas. Afinal, nada mais carioca do que organizar seu cotidiano a partir de sabedorias macumbísticas. Mesmo perseguidas e silenciadas pelo projeto colonial brasileiro, as macumbas reinventaram e reinventam cotidianamente o Rio de Janeiro. Foi a elas que Rufino recorreu para pensar o cruze e a pedagogia das encruzilhadas, já mencionadas anteriormente, portanto, estas são fundamentais chaves de análise para esse trabalho.

Recorro novamente, para falar das categorias de cambone<sup>7</sup>, rodopio e encruzilhada, tão comuns nos terreiros cariocas. Começemos pelos cambone é uma função de especial relevância e respeito. O cambono é responsável por tarefas antes, durante e depois do culto. Dentre elas, providenciar os materiais usados no culto, distribuir tarefas referentes a limpeza e manutenção da casa, organizar a assistência, receber e servir as entidades, intermediar o contato entre entidade e consulente. Não é por menos que se costuma dizer que no terreiro, quem mais aprende é o cambono, pois ele participa de todas as etapas do culto, do início ao fim. O cambono é aquele que se permite afetar pelo outro e atua em função do outro, mas o que define a qualidade desse aprendizado é o quanto disponível se está para a cambonagem. Na lógica da cambonagem, não saber e praticar não configura uma contradição, mas, ao contrário, “a condição de não saber é necessária para o que virá a ser praticado” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 35).

6. “O que chamamos atenção como carrego colonial é que, sob a inteligibilidade dos esquemas de terror do colonialismo, há o reconhecimento da memória da ancestralidade como planos reconstituição existencial. É nesse sentido que as ações de terror mantidas por uma política de mortalidade/ mortificação investem na produção do esquecimento.” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 20).

7. A denominação de gênero é variável. Assim como se usa cambono no masculino e cambona no feminino, também é possível usar cambone, sem flexão de gênero.



Nessa direção, Simas e Rufino cunharam a concepção de pesquisador cambono.

Na lógica do pesquisador cambono é prudente que se recuse qualquer condição de conhecimento prévio que venha a afetar os princípios que inferem mobilidade nas dinâmicas do saber. Manter-se fixo em uma certeza é manter-se não aberto aos efeitos de mobilidade necessários para a prática do cruzo. (SIMAS; RUFINO, 2018, pp. 35-36).

Seguindo os princípios do inacabamento dos seres e seus saberes, é primordial considerar a ignorância para a aprendizagem do novo. O que não significa negar valor e legitimidade aos conhecimentos construídos em nossas trajetórias, refere-se, entretanto, em colocar-se disponível para transmutação. “Os cruzos entre saberes e ignorâncias são fundamentais para que os mesmos possam se manter abertos e expostos a outros movimentos, encantando-se em novas experiências” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 36).

É nesses cruzos que se produz o encantamento, sendo que o cruzo aqui também é pensado como “exercício de rasura e encanto conceitual” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 30). Rasura porque questiona o monopólio da verdade assumido por um modo de saber que se reivindica único. É encanto conceitual porque cria espaço para driblar a experiência de morte que marca esses saberes pautados por uma monocultura que se quer universal. “A morte é aqui compreendida como o fechamento de possibilidades, o esquecimento, a ausência de poder criativo, de produção renovável e de mobilidade: o desencantamento” (SIMAS; RUFINO, 2018, pp. 30-31).

A cambonagem se relaciona aqui com a diversidade de experiências ditas pelas discentes, pois traz em si a ideia de que “os saberes se dão em meio às circulações das experiências” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 37). No caso do ProfHistória, pelo fato da sala de aula ocupar um lugar central, são as experiências oriundas delas que são compartilhadas e circulam para afetarem as professoras. Está justamente nesse ato

de se colocar num local de escuta e aprendizado, de se permitir afetar pelas trocas de experiências a arte da cambonagem, por isso, acredito que as professoras com quem conversei são cambonas e que essa demandam referida por Moura, é o chamado para a cambonagem.

Dentro de uma lógica colonial, baseada na alteridade, podíamos pensar que ao se construir uma sala de aula com discentes com trajetórias tão diferentes existiram grandes problemas, afinal poderiam construir relações com bases em hierarquias. A princípio Lucena poderia se entender uma pesquisadora mais bem preparada, pois era recém-graduada, fazendo dela a discente que teve o contato mais recente com o campo acadêmico. Ao mesmo tempo que as outras discentes, por terem mais tempo de sala de aula, poderiam se enxergar como detentoras de mais conhecimento prático, afinal possuem mais experiências e vivências da sala de aula. Contudo, como cambonas, elas se despiram de suas certezas e se posicionaram na encruzilhada dispostas a aprenderem com as trocas de experiências, como o relatado pelo professor Flávio Braga:

A gente está lidando com um texto teórico para caramba que você não consegue colocar de imediato na sala de aula. Mas com o tempo a gente percebe que nele estão conceitos e não uma receita pronta para você engordar o seu repertório em sala de aula, para você discutir com seus alunos (...) A gente se perguntava [nas aulas do ProffHistória] como podíamos aplicar isso a sala de aula e era uma trocação incrível. Particularmente, tive muita ajuda dos meus colegas de mestrado, assim como os ajudei, não só com trocas de experiências, mas com trocas de ideias. Às vezes, a gente estava em contato direto com a pesquisa do outro(...) Era uma experiência muito coletiva e enriquecedora (BRAGA, 2021, p. 4).

A fala de Braga desenha para a gente o movimento de rodopio tão essencial no trabalho do pesquisador cambono. De acordo com Simas e Rufino, o rodopio é uma prática teórico-metodológica, um deslocamento dos eixos referenciais que, marcados pela tradição metonímica,

reconhece a diferença exclusivamente como objeto de investigação. No rodopio, o pesquisador cambono passa a (re)conhecer o potencial explicativo de conhecimentos/práticas outras, “orientados por outras lógicas de saber que revelam experiências que emergem como outros referenciais” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 33). A conversa com o professor Braga nos mostra um exemplo dessa perspectiva: a sala de aula, que em geral é objeto de pesquisas do saber acadêmico monocultural, emerge como novo referencial com potencial explicativo para as práticas acadêmicas. O professor afirma que as trocas entre as experiências das discentes e os debates acadêmicos nunca esgotavam um assunto ou uma questão, mas permitia novas abordagens para as demandas que os levaram até o ProfHistória. Assim como Simas e Rufino, parece que Braga concorda que “O conhecimento é compreendido não como acúmulo de informações, mas como experiência” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 38), o que acaba por proporcionar um entendimento do próprio papel como algo sempre mutável.

Faz parte do próprio princípio da cambonagem estar disposto a ser afetado, pois a inquietude e as dúvidas são elementos essenciais para o cambono. A preocupação do cambono não é a de achar uma resposta universal e precisa para as suas questões, mas sim de refletir o seu cotidiano a partir de saberes que surgem por meio da circulação de experiências.

No caso do ProfHistória, as inquietudes são demandas das professoras que possuem origem em suas salas de aulas. O reconhecimento de que existem questões nas salas de aulas e a busca por estudos para lidar com elas são fatores muito fortes que levam as professoras a buscarem o Programa. Podemos observar isso na fala da professora Carla Cristina, que afirma o seguinte:

A minha inquietação era volta a estudar, eu gosto de estudar. Porque sala de aula tem isso, a gente sabe que tá pesquisando que tá produzindo, mas não é a mesma coisa de você começar a delimitar um objeto, fazer pesquisa (...) O que vai ser o projeto? O programa te dá um universo enorme de leituras de discussões sobre problemas do Ensino de

História. Você já conhece esses problemas que já existem na escola e que você queria se debruçar sobre. Então a gente aborda muito desses temas lá. (CRISTINA, 2021, p. 3).

Portanto, o ProffHistória não funciona somente como um lugar de certificação do professor enquanto pesquisador. Cristina evidencia em sua fala que as inquietações são anteriores ao ProffHistória, que ela, hoje, compreende que já se fazia pesquisadora no seu cotidiano de docente, mas é no ProffHistória que se constrói a ideia de horizontalidade entre estas práticas. Também é no programa que as discentes disseram ser possível ampliar suas ferramentas de análise de suas práticas docentes, através dos debates, leituras e compartilhamento de experiências entre si.

Nesse momento devo fazer uma ressalva, o ProffHistória, é lido pelas discentes como este local de potência, a partir, obviamente, de suas próprias experiências. Não quer dizer que ele seja sempre e somente desse jeito. Não podemos cair na lógica da alteridade, base do projeto colonial brasileiro. Por isso, defendo o ProffHistória enquanto uma encruzilhada, enquanto uma potência por possibilidades. Entender a encruzilhada como um campo de possibilidades é entender que o encontro das diferenças coloniais gera conflito e que este, ao contrário do que o cristianismo prega, não é entre o bem o mal, não é pensado a partir da alteridade e sim entendido como abertura de caminhos para as possibilidades. Dessa forma, professoras com trajetórias tão diferentes, com marcas e inquietudes que vão questões muito mais complexas do que questões geracionais<sup>8</sup> estão dispostos a aprenderam uns com os outros, através das trocas de experiências, ainda que elas gerem conflitos e discordâncias, sendo estes as origens de seus rodopios.

---

8. Desenvolvo com mais profundidade todas estas questões na minha dissertação “Encontros e Encruzilhada: uma análise sobre o Mestrado Profissional de História no estado do Rio de Janeiro”, defendida no ano de 2022 no PPGEDU-UNIRIO.

## Fechando a gira

Nos terreiros cariocas, a gente aprende que toda gira termina para que outra comece. Sendo assim, voltei meu olhar durante o mestrado para os encerramentos de uma fase das vidas dessas discentes, pois ao fim do mestrado, todas já afirmavam que eram professoras e pesquisadoras melhores, isto é, além de terem superado a visão dicotômica hierárquica, também se entendem como melhores em seus trabalhos. Entendo que o mestrado foi uma gira, um momento importante de transformação e conexão, e que as professoras seguem tendo novos começos e recomeços, seja seguindo em suas salas de aulas revisitando e transformando suas turmas, e/ou seguindo com suas pesquisas em programas de pós-graduações acadêmicas, pois sim, quatro das oito professoras com quem conversei durante o mestrado estão hoje fazendo seus doutorados acadêmicos.

Assim como a gira delas terminou ao fim de seus mestrados, a minha também. Ao fim dele defendi minha dissertação, de onde vem parte da escrita desse artigo, mas também segui em um novo começo, onde estou no doutorado estudando o ProffHistória. Tal qual as giras, meu trabalho e os das professoras foram influenciados pelos nossos encontros e nos transformaram ao longo dele, assim como, nossos novos começos não possuem um sentido de interrompimento do que veio antes e sim o de um começo, a partir de uma continuidade. Este trabalho, portanto, marca meu próprio começo após o mestrado e espero que marque também para aqueles que os lerem. Sigamos nas nossas próprias giras, como camponos dispostos a aprender com o que encontrarmos.

## Referências

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**: Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.405. Disponível em: <https://>

periodicos.ufrj.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615. Acesso em: 28 jan. 2022.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de; SANTOS, P. V. C. **ENSINO DE HISTÓRIA E CAMBONAGEM: o ProfHistória como encruzilhada para uma educação pelo dendezeiro**. CADERNOS CAJUÍNA, 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

CÔRTEZ, Norma. **Setenta anos de História na UFRJ (1939 - 2009)**. Phoinix (UFRJ), v. 2, p. 09-12, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/phoenix/article/view/33015>. Acesso em 05/08/2022, às 15:06.

MANOEL, I. A. **O ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Univesp (online) Conteúdos e didática da História. 28 maio 2012.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo. Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, P.V.C. **Encontros e Encruzilhada: uma análise sobre o Mestrado Profissional de História no estado do Rio de Janeiro**. 2022. Dissertação. UNIRIO, CCH, Faculdade de Educação. 2022.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no Mato: A Ciência Encantada das Macumbas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

\_\_\_\_\_. **Flecha no Tempo**. 1º. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.



## O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

*Pedro Thiago Costa Melo,  
Jorge Luiz da Cunha*

### Introdução

“Sobretudo o esclarecimento acerca do que aconteceu precisa contrapor-se a um esquecimento que facilmente converge em uma justificativa do esquecimento”. É assim que Adorno (1995, p. 45), chama atenção para a importância do passado e, conseqüentemente, da História, do seu Ensino.

O Ensino de História é atividade educativa por essência (a que fim se objetiva?), associa-se a uma política educativa, indissociável do compromisso ético, uma vez que estabelece objetivos, metas, que perpassam sobre a questão valorativa (bom/mau), que influenciará na realidade social. Assim, “cria” homens (gênero humano), pois participa do processo de produção de crenças e ideias. Em conjunto, constrói tipos de sociedades, seja na luta por alteridade, desigualdades, criticidade que é antídoto para a alienação, preconceitos, podendo, então, ser tencionada para uma perspectiva decolonial (BRANDÃO, 1989).

Seguindo isso, o presente artigo partiu da seguinte indagação: a que se propõe o Ensino de História numa perspectiva decolonial? Para chegar a uma responder, seguimos o percurso: exposição da metodologia; depois uma breve História do Ensino de História no Brasil



Imperial e Republicano e por fim, analisamos a proposta do Ensino de História numa perspectiva decolonial. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se valeu dos procedimentos da pesquisa bibliográfica, com base em autores como Walsh (2017), Mignolo (2009, 2014), Oliveira (2014), Quijano (2005), Ballestrin (2013), Brandão (1989), Moreno (2019). Os resultados evidenciaram que essas referências bibliográficas apresentam o Ensino de História numa perspectiva decolonial como uma nova epistemologia do ensino, possibilidade de enfrentamento e alternativa ao Ensino de História eivado de colonialidade.

## Metodologia

O breve caminho desta pesquisa iniciou a partir da indagação: a que se propõe o Ensino de História numa perspectiva decolonial? Para resolver isso, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa bibliográfica.

A primeira porque se associa ao subjetivismo da pesquisa qualitativa, uma vez que se difere do objetivismo da pesquisa quantitativa. Isso significa que a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que suas respostas são complexas, flexíveis, inexatas e não quantificáveis, contrastando com a pesquisa quantitativa que obtém respostas objetivos e palpáveis, baseados em experimentos e possíveis de serem quantificadas (LAKATUS; MARCONI, 2003). A segunda porque é realizada por meio de obras já publicadas, livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

Esta pesquisa analisou o Ensino de História numa perspectiva decolonial unicamente por meio da pesquisa bibliográfica, procurando “[...] referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito

do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 32). Essas foram Walsh (2017), Mignolo (2009, 2014), Oliveira (2014), Quijano (2005), Ballestrin (2013), Brandão (1989), Moreno (2019).

A pesquisa bibliográfica anda longe de ser mera repetição do que já foi dito ou escrito, ela propicia novos olhares e conclusões diferentes, inovadoras (TRUJILLO, 1974).

### **Breve História do Ensino de História no Brasil Imperial e Republicano**

O Ensino de História brasileiro no período Imperial e Republicano esteve a serviço das elites governantes que buscavam estabelecer um domínio o domínio discursivo, teórico. Nesse sentido, tratava-se de um Ensino de História de colonialidade.

Colonialidade é diferente de colonialismo. Colonialismo denota uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação ou de um povo está em poder de outra nação, o que faz desta nação um império. **Colonialidade, ao invés disso, refere-se aos padrões duradouros de poder que emergem como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas, e a produção de conhecimento muito mais além dos limites estritos das administrações coloniais.** Portanto, a colonialidade segue existindo após o colonialismo. Ela é mantida viva nos livros, nos critérios para performance acadêmica, nos padrões culturais, no senso comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações do ser, e em muitos outros aspectos da nossa experiência moderna. De certa forma, como sujeitos modernos nós respiramos colonialidade o tempo todo, todos os dias. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 243, *grifo nosso*).

Ao longo da história do Brasil, é perceptível a manutenção do poder advindo desde o período colonial, não à toa que a despeito das mudanças de regimes políticos não ocorrer mudanças estruturais na estrutura de poder social. Os grandes proprietários de terras e

estratos privilegiados na estrutura social dominaram e formaram o nascente Estado Nacional Brasileiro, no século XIX.

Para isso, incorporaram suas ideias, concepções políticas e aspirações sociais para manterem seu status quo herdado do período colonial, perpetuando no poder, conservando a ordem patrimonialista. Nesse sentido, buscavam um Ensino de História que fosse capaz de sedimentar um passado imemorial, que reforçasse o sentimento de pertencimento (identidade), consolidasse o nacionalismo oficial. Sintomático disso foi a proposta de projeto de Ensino de História formulada pelo deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada, então membro da Comissão de Instrução da Assembleia Constituinte de 1823. A mesma propunha que o discente deveria seguir a ordem dos “[...] tempos, e ordenar no espaço e no tempo, os fatos e observações diversas que lhe forem transmitidos e, por esta atividade, constituiria o hábito de abarcar suas relações e a criar para si uma filosofia da história” (ANDRADA, 1945, p. 104). Tinha o pressuposto de que a História não era um mero estudo dos fatos, mas uma ferramenta importante para construção de quadros de pensamento em benefício da exaltação nacional, uma fundamentação sustentada nas relações entre conteúdo e método de ensino e aprendizagem, vinculado a escola metódica ou positivista que levanta a bandeira da História equiparada a uma ciência positiva, progressista, a serviço da evolução da humanidade, fidelidade nacional e moral da nação (BITTENCOURT, 2018).

Porém, essa proposta foi rejeitada pela Assembleia Constituinte de 1823. Refletindo:

[...] as dificuldades dos deputados em debater, com fundamentos, a organização de um sistema educacional amplo e abrangente com uma articulação entre os três graus de ensino elementar, secundário e superior, que, dentre outros problemas estratégicos, o que demandaria investimentos públicos consideráveis. (BITTENCOURT, 2018, 132).

Apesar de ser nova essa relação entre Ensino de História e poder instituído no Brasil, afinal era um estado nacional que estava surgindo, no século XIX, desde o século XV que existia relação com poder. Os Príncipes usam os serviços historiográficos para legitimação de seu domínio. Era o caminho aberto para se tornar o veículo privilegiado do sentimento nacional. Essa relação entre historiadores e os príncipes faz com que a História e seu Ensino se tornem basicamente um panegírico dos valores das casas monárquicas. Não havia uma História que não fosse oficial (DOSSE, 2003).

Assim, o Ensino de História no Brasil leva a escolhas, recortes, interpretações, uso de linguagem própria e segue interesses particulares da elite. Na primeira Lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil (o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827), o Artigo 6.º, na forma original da lei, prevê que:

Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a História do Brazil. (BRASIL, 1997).

O Ensino de História devia articular a História Civil (ensinamentos cívicos) com a História Sagrada (moral cristã) (BRASIL, 1997). Ao final de 1870, conforme Varela (2014), sob influência de concepções cientificistas, os programas curriculares das escolas elementares passaram por mudanças que ampliou e passou a ensinar a História Natural, Universal, do Brasil e História Regional. O ensino de História tinha como objetivos “[...] lições de leitura, com temas menos áridos, para incitar a imaginação dos meninos e para fortificar o senso moral, aliando-se à Instrução Cívica, disciplina que deveria substituir a Instrução Religiosa” (BRASIL, 1997, p. 20).

Com a Proclamação da República (1889), houve esperança de democratizar o poder no Brasil. Ganharam força as propostas que apontaram a educação elementar como forma de realizar uma transformação do País. Porém, na prática, não ocorreu mudanças que mudasse a estrutura social. O povo assistiu bestializado, bilontra só no cotidiano, fora da arena decisória.

O Ensino de História passou por um processo de maior secularização, consequência do fim do padroado, união entre igreja Católica e Estado, o “Estado passou a ser visto como o principal agente histórico condutor das sociedades ao estágio civilizatório” (BRASIL, 1997, p. 22). Para a modificar a moral religiosa pelo civismo teve que ocorrer a substituição da História Universal pela História da Civilização (VARELA, 2014).

Abandonou-se a identificação dos tempos Antigos, como o tempo bíblico da criação, e iniciou-se pela gênese da civilização com o aparecimento da figura do Estado forte e centralizado, além da cultura escrita. Assim, a periodização laicizada enfatizava o estudo da Antiguidade do Egito e da Mesopotâmia. (VARELA, 2014).

De maneira geral, o Ensino de História no Brasil durante o período imperial e republicano estava organizado com programas que seguiam a cronologia linear progressiva, na manutenção do poder instituído, hora com foco mais na moral cristã ou ensinamentos cívicos. Mas, grosso modo, ambos existindo paralelamente, reforçando a reprodução das desigualdades sociais, por ser guiada para manutenção das elites, excluindo a “relé” de fazer parte da História e do seu Ensino.

Abaixo, duas imagens representativas do período imperial e republicano no Brasil.

Figura 1- O jantar. Passatempo depois do jantar, uma litografia de 1839 do artista francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848).



Fonte: Ensinar História<sup>1</sup>.

Figura 2- Movimento de Canudos, liderado pelo beato Antônio Conselheiro.



Fonte: Escola Educação<sup>2</sup>.

1. Disponível em: <<https://ensinarhistoria.com.br/debret-e-os-habitos-alimentares-na-corte-brasileira/>>. Acessado em 22/08/2022.

2. Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/guerra-de-canudos/>>. Acessado em 22/08/2022.

## A Proposta do Ensino de História numa Perspectiva Decolonial

A proposta de Ensino de História numa perspectiva decolonial surge a partir da tomada de consciência de que o Ensino de História foi utilizada para perpetuar uma história eurocêntrica, colonizada, branca, elitizada e patriarcal. Na contramão desse movimento, é necessário nos desprendermos de tais modelos naturalizados pela matriz colonial do poder, abrindo um leque de possibilidades de mudanças nas perspectivas de construção de uma nova sociedade.

O Ensino de História numa perspectiva decolonial trouxe movimentos complexos que estão provocando mudanças na teorização e na reflexão, ancorados na busca de uma nova teoria crítica, na construção de estar, ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver com direção ou horizonte que apontam práticas e teorias pedagógicas novas (WALSH, 2017).

É o início de alguma desassociação decolonial epistêmica com toda as suas consequências históricas, políticas e éticas. Porquê? Porque os loci geo-históricos e biográficos de enunciação foram situados na, e através das construções e das transformações da matriz colonial de poder: um sistema racial de classificação social que inventou o Ocidentalismo (por exemplo, as Índias Ocidentais), que criou as condições para o Orientalismo, distinguiu o Sul da Europa do seu centro (Hegel) e, naquela longa história, remapearam o mundo em primeiro, segundo e terceiro durante a Guerra Fria. Lugares de não-pensamento (de mito, religiões não-ocidentais, folclore, subdesenvolvimento envolvendo regiões e pessoas) hoje têm se acordado do longo processo de ocidentalização. O *anthropos* habitando os lugares não-europeus descobriu que ela/ele foi inventada/o, como *anthropos*, por um locus de enunciações auto-definidas como civilização. (MIGNOLO, 2009, p. 2).

A decolonização, para Mignolo (2014, p. 7) é “*idea del activo abandono de las formas de conocer que nos sujetan, y modelan activamente nuestras subjetividades en las fantasías de las ficciones modernas*”. Comprendemos, então, que seja um “*modelo de contraposição ao modelo*

colonizador eurocentrado de pensar e agir no mundo (MIGNOLO, 2014. p. 07), pois a lógica da colonialidade opera na **colonialidade do poder** (político e econômico); **colonialidade do saber** (epistêmico, filosófico, científico e em relação às línguas com o conhecimento) e **colonialidade do ser** (subjetividade, controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros) (MIGNOLO, 2014, p. 11-12). Constata-se que:

[...] a voz que se fizera presente no espaço escolar era a do sujeito masculino, branco, cristão, heterossexual, europeu, produtivo e reprodutivo. Ao longo do tempo, essa voz obteve ampla autoridade e legitimidade, construindo e difundido representações racistas, sexistas, colonialistas e eurocêntricas acerca da história, das identidades e relações sociais. (OLIVEIRA, 2014, p. 278).

A condição da Europa como centro do capitalismo mundial lhe proporcionou domínio colonial. Isso implicou um processo de exclusão, via exploração, dos povos dominados na América, África, Ásia e Oceania, dominações essas não só de caráter econômico, mas político e cultural, especificamente intelectual (QUIJANO, 2005).

Nesse sentido, o papel que a teoria tem no seu poder normativo na reprodução das relações de colonialidade, historicamente, estar a serviço no Norte para o Norte, servindo de legitimação para a exploração, dominação e colonização dos povos não situados no ocidente exemplar. Esses povos reagem com teorias críticas e contra hegemônicas, decolonizar a teoria (...) é um dos passos para decolonização do próprio poder (BALLESTRIN, 2013, p.109).

Nesse contexto, insere-se o Ensino de História e a própria História como disciplina haja vista serem uma fonte de verdade diferente da razão teórica, pois se vale necessariamente de exemplos convincentes. É um outro caminho de filosofar. Captar esta sabedoria viva é uma questão determinada pela forma que é transmitida, pelo seu ensino, fundamental para o tornar-se, o vir a ser, participa do processo de (re)produção de crenças e ideias, que constrói tipos de sociedades



(BRANDÃO, 1989). Urge-se repensar o currículo de História para além do eurocentrismo, questão essencial a um construir de perspectivas decoloniais na sala de aula, especialmente no Brasil. Pois, as

Representações negativas sobre grande parte da população interna dos países colonizados predominaram até muito recentemente. As representações positivas sobre a ocidentalidade / europeidade permanecerão existindo por toda parte. A Mona Lisa, a Torre Eiffel continuarão onipresentes, por muito tempo, como signo, como desejo. Por isso, o ensino escolar da História necessita representar com mais ênfase as populações dantes excluídas e, inclusive, no Brasil, refletir se deseja-se continuar a representar o povo brasileiro apartado da realidade latino-americana. (MORENO, 2019, p. 113).

O Ensino de História numa perspectiva decolonial constitui paradigma metodológico que busca incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial, rompendo com um saber que representa a lógica da produção de conhecimento a partir da hierarquia e opressão.

Figura 3- Diversidade Cultural: Cultura estampada nas vestes, na pele, nos gestos, nas cores, nos objetos utilizados e nos movimentos realizados.



Fonte: nucleodoconhecimento<sup>3</sup>

3. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/diversidade-cultural>>. Acessado em 22/08/2022.

## Conclusão

Constata-se que o conservadorismo da elite brasileira exerceu forte impacto sobre o processo histórico, sobretudo na construção da não-cidadania. Para isso, valeu-se de mecanismos teóricos para produzir silenciamentos, omissões, eufemismos, racismos e violências simbólicas continuadas com o emprego do Ensino de História de colonialidade. “Tenazmente ficamos a viver, esperando, esperando. O quê? O imprevisito, o que pode acontecer amanhã ou depois; quem sabe a sorte grande, ou um tesouro descoberto no quintal?” (SCHWARCZ, 2015, p.16).

Não, há muita injustiça social e miséria no Brasil, o que demonstra que o Ensino de História numa perspectiva decolonial tem muito a contribuir, pois, leva a um aprendizado histórico a serviço do presente, consciente de que o passado orienta de alguma forma a vida cotidiana para a cidadania. É o ponto de partida para outras ações que visem à decolonização, pelo reconhecimento de sujeitos e vozes silenciadas, necessárias a uma educação transformadora.

Nesse sentido, o Ensino de História numa perspectiva decolonial é uma nova epistemologia do ensino, com potente possibilidade de enfrentamento e alternativa ao Ensino de História eivada de colonialidade. Estar a serviço da Constituição Brasileira, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I, que assevera, em seu Art. 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E seu Art. 206 descreve que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

## Referências

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, pp. 89-117, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

ANDRADA, M. F. Memória sobre a reforma de estudos da capitania de São Paulo. In: RIBEIRO, J. Q. **A memória de Martim Francisco sobre a reforma de estudos da capitania de São Paulo**. Separata do Boletim LIII da FFCL/USP. São Paulo, n.5, 1945.

ADORNO, T.W. O QUE SIGNIFICA ELABORAR O PASSADO. In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 166p.

BITTENCOURT, C. F. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 3 ago. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: 1974.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. **A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: < <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>>. Acessado em 22/07/2022.

MORENO, Jean Carlos. **O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil**. InterMeio: revista do PPG Educação, Campo Grande, v. 25, n. 49, pp. 97-117, 2019.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Quito (Equador): Editora Abya-Yala, 2017. Disponível em <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decolonialesvolume-i.pdf>. Acesso em dezembro de 2019

MIGNOLO, Walter. **Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom**. *Theory, Culture & Society*, Londres, vol. 26, n. 7-8, 2009. Disponível em <http://waltermignolo.com/wp-content/uploads/2013/03/epistemicdisobedience-2.pdf>. Acesso em outubro de 2019.

MIGNOLO, Walter. **The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference**. *The South Atlantic Quarterly*, Durham (EUA), vol. 101, n. 1, 2002. Disponível em <http://waltermignolo.com/wp-content/uploads/2013/03/Geopolitics.pdf>. Acesso em outubro de 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires (Argentina), CLACSO, pp. 117-142, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf). Acesso em dezembro de 2019.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades**. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. *Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014.

VARELA, Simone. **TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL. IV CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA & IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE O CINQUENTENÁRIO DO GOLPE DE 64**. Aracaju, Sergipe, 2014. Disponível em: [http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424132997\\_ARQUIVO\\_SimoneVarela.pdf](http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424132997_ARQUIVO_SimoneVarela.pdf). Acessado em 22/07/2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **On the coloniality of Being**. *Cultural Studies*, Londres, vol. 21, n. 2-3, pp. 240-277, 2007. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09502380601162548>. Acesso em novembro de 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Miguel. **BRASIL: Uma Biografia**. 1 a Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

---

Este livro foi composto em Dante  
MT pela Edupe e impresso em  
papel pólen natural 80 g/m<sup>2</sup>.

---