



ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES E PRÁTICAS DECOLONIAIS

Susana Cesco

Aline Montenegro Magalhães

Leila Bianchi Aguiar

Alexandre G. da Cruz Alves Jr.

Organizadores

Esta coletânea de artigos, obra organizada pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UNIRIO), programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC), pretende contribuir para o atual conjunto de reflexões acadêmico-profissionais sobre o campo do Ensino de História em particular, e da Educação brasileira em geral, a partir de perspectivas teóricas e metodológicas transformadoras e emancipatórias. Buscando abordagens de Ensino de História capazes de dialogar com as diferentes realidades sociais do Brasil, apresentamos um conjunto de textos frutos das apresentações e dos debates travados durante o I Ciclo Virtual de Debates – PROFHISTÓRIA 2020, evento nacional ocorrido de forma remota durante a pandemia de Covid19.

Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais tem por objetivo aprofundar alguns debates travados por docentes do curso durante a pandemia, quando as universidades brasileiras seguiram

realizando suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Como poderão observar, embora os autores e autoras que contribuíram para esta coletânea compartilhem de teorias e metodologias críticas, apresentam distintas visões, questões e estratégias em suas escritas, conformando o argumento central da obra, qual seja, a pluralidade de perspectivas no interior da história pública e do debate decolonial. A variedade de metodologias e teorias presentes nos artigos torna-se um necessário instrumento multíssonos que ecoa reflexões, práticas e, sobretudo, agências individuais e coletivas que buscam a superação de relações hierárquicas de poder. O conjunto de textos apresentados foi reunido como parte de um esforço do ProfHistória UNIRIO para difundir a produção acadêmica e as experiências pedagógicas desenvolvidas por professores que participam do corpo docente do ProfHistória em Instituições de Ensino Superior nas diferentes regiões brasileiras. Esperamos, com essa coletânea contribuir para novas pesquisas, práticas e debates sobre o Ensino de História.

**ENSINO DE HISTÓRIA:
REFLEXÕES E PRÁTICAS
DECOLONIAIS**

Produção Editorial

Ronaldo Machado | Letra1

Projeto gráfico

Editora Letra1

Revisão

Paulo de Toledo

Diagramação

Roberta Fiúza

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

Cesco, Susana *et al.* (orgs.)

Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais.

– 1a. ed. – Porto Alegre, RS : Editora Letra1, 2021. 152 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87422-17-6

DOI 10.21826/9786587422176

1. História 2. Ensino 3. Projetos I. Título.

21-69280

CDD-946.9

O presente livro foi editado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



1Letra1
SERVIÇOS EDITORIAIS

www.editoraletra1.com.br

CNPJ 12.062.268/0001-37

letra1@editoraletra1.com.br

51-33729222

Rua Lopo Gonçalves, 554

90050-350 Porto Alegre/RS



Este livro é publicado sob a licença
Creative Commons CC-BY 4.00,
sendo de livre acesso, distribuição.

SUMÁRIO

Apresentação	5
<i>Susana Cesco</i>	
<i>Aline Montenegro Magalhães</i>	
<i>Leila Bianchi Aguiar</i>	
<i>Alexandre Guilherme da Cruz Alves Jr.</i>	
Ensino de História e branquitude	11
<i>Marcus Vinicius de Freitas Rosa</i>	
Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais	23
<i>Edson Antoni</i>	
<i>Elison Antonio Paim</i>	
<i>Helena Maria Marques Araújo</i>	
O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas	39
<i>Edson Kayapó</i>	
Saberes outros na formação docente: a história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia para uma educação decolonial	55
<i>Delton Aparecido Felipe</i>	
O sonho de bell hooks: a transgressão decolonial em pesquisas e produtos no Ensino de História e patrimônio cultural	71
<i>Janaina Cardoso de Mello</i>	
Pedagogia do fragmento no Ensino de História. Ou como aprender com os escombros?	87
<i>Aline Montenegro Magalhães</i>	
<i>Carina Martins Costa</i>	

Nas trilhas de uma experiência em educação museal: diálogos e articulações entre tipologias, concepções e narrativas no projeto museu de ideias	103
<i>Fernanda Santana Rabello de Castro</i>	
<i>Ozias de Jesus Soares</i>	
<i>Andréa Fernandes Costa</i>	
<i>Aparecida Marina de Souza Rangel</i>	
<i>Maria Esther Alvarez Valente</i>	
A produção de saberes na formação de professores ao desenvolverem materiais didáticos	121
<i>Carlo Guimarães Monti</i>	
A dimensão propositiva da pesquisa no contexto dos mestrados profissionais: reflexões a partir do ProfHistória	135
<i>Margarida Maria Dias de Oliveira</i>	
Sobre os autores e organizadores	145

APRESENTAÇÃO

SUSANA CESCO

ALINE MONTENEGRO MAGALHÃES

LEILA BIANCHI AGUIAR

ALEXANDRE GUILHERME DA CRUZ ALVES JR.

Esta coletânea de artigos, obra organizada pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UNIRIO), pretende contribuir para o atual conjunto de reflexões acadêmico-profissionais sobre o campo do Ensino de História em particular, e da Educação brasileira em geral, a partir de perspectivas teóricas e metodológicas transformadoras e emancipatórias. Buscando abordagens de Ensino de História capazes de dialogar com as diferentes realidades sociais do Brasil, apresentamos um conjunto de textos frutos das apresentações e debates travados durante o I Ciclo Virtual de Debates – ProfHistória 2020, evento nacional ocorrido de forma remota durante a pandemia de Covid19.

Os trabalhos aqui apresentados são, portanto, resultados de reflexões de docentes de diferentes regiões do Brasil e têm sido gestados no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC). O curso visa proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais tem por objetivo aprofundar alguns debates travados por docentes do curso durante a pandemia, quando as universidades brasileiras seguiram realizando suas atividades de ensino, pesquisa e extensão remotamente. Como poderão observar, embora os autores e autoras que contribuíram para esta coletânea compartilhem de teorias e metodologias críticas, apresentam distintas visões, questões e estratégias em suas escritas, conformando o argumento central da obra, qual seja, a pluralidade de perspectivas no interior da história pública e do debate decolonial. Referimo-nos aqui a um conjunto de ações necessárias

para superar a condição colonial, definida Aníbal Quijano¹, como fruto da modernidade somada à condição colonial a que o Sul global e não europeu foi historicamente colocado, o que resultou na adoção de modelos epistêmicos que supervalorizaram o modelo civilizador científico europeu ocidental. A variedade de metodologias e teorias presentes nos artigos torna-se um necessário instrumento multíssonos que ecoa reflexões, práticas e, sobretudo, agências individuais e coletivas que buscam a superação de relações hierárquicas de poder.

No primeiro capítulo, intitulado *Ensino de História e Branquitude*, Marcus Vinícius de Freitas Rosa se propõe a discutir de que forma a emergência dos estudos sobre branquitude no Brasil estão impactando nossas concepções sobre o Ensino de História e a educação para as relações étnico-raciais. A partir de um intenso debate entre teoria e prática, o autor nos apresenta possibilidades e estratégias para rompermos com a perspectiva branca e eurocêntrica da história nacional. A seguir, no capítulo *Insurgências no Ensino de História: Narrativas e Saberes Decoloniais*, Edson Antoni, Elison Antonio Paim e Helena Maria Marques Araújo mergulham em conceitos fundamentais, para o desenvolvimento do chamado pensamento decolonial. Assim consolidam o argumento sobre a relevância da interface das decolonialidades com a escola e a formação de professores, possibilitando desnaturalizar práticas e currículos no sentido de alcançarmos uma educação intercultural crítica.

O terceiro capítulo traz as reflexões de Edson Kayapó sobre a persistência das práticas colonialistas no Ensino de História em relação às temáticas indígenas. Em *O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas*, Edson põe em xeque o Ensino de História no Brasil, nos convidando a repensá-lo a partir da perspectiva decolonial, o que para o autor pressupõe um irreversível deslocamento dos povos indígenas para “dentro da história”, concebendo-os como protagonistas da história nacional.

No quarto capítulo, “*Saberes outros na formação docente: a História e Cultura afro-brasileira e africana como estratégia para uma educação decolonial*”, Delton Aparecido Felipe analisa a persistência da colonialidade de poder-saber nas práticas pedagógicas no Ensino de História. Delton reflete sobre este diagnóstico a partir de sólida base teórica para nos apresentar os resultados do curso de extensão denominado *Brasil – África: Diálogos Possíveis na Educação Básica*, realizado em 2015 na Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão, em parceria com o Núcleo Regional de Campo Mourão (NRE/Campo Mourão), no Paraná, para professores e professoras da Educação Básica da rede pública. A partir de um relato problematizado, o autor nos

1 QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-126.

apresenta possíveis estratégias para a consolidação de uma educação antirracista em nosso país.

No quinto capítulo, *O sonho de bell hooks: a transgressão decolonial em pesquisas e produtos no Ensino de História e patrimônio cultural*, Janaina Cardoso de Mello apresenta projetos direcionados para a transgressão do olhar, do pensar e do fazer social, tendo como lócus o patrimônio cultural interpretado pelo viés teórico/metodológico da professora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense Gloria Jean Watkins, mais conhecida como bell hooks.

No sexto capítulo, Aline Montenegro Magalhães e Carina Martins Costa nos apresentam o artigo *Pedagogia do fragmento no Ensino de História. Ou como aprender com os escombros?* Partindo de uma reflexão sobre a derrubada, degola e intervenção em monumentos urbanos, que tiveram lugar em várias partes do mundo, a partir de junho de 2020, como forma de reação ao assassinato de George Floyd, nos Estados Unidos e combate ao racismo que ceifa vidas negras, as autoras analisam a potência do fragmento para um Ensino de História transgressor e emancipador. Recorrem, assim, a outro episódio de destruição do patrimônio, o incêndio do Museu Nacional, de modo a estabelecer diálogos entre essas diferentes experiências para pensar sobre o valor pedagógico dos fragmentos em coleções musealizadas.

O capítulo sete, *Nas trilhas de uma experiência em Educação Museal: Diálogos e articulações entre tipologias, concepções e narrativas no Projeto Museu de Ideias*, nos traz as reflexões de Fernanda Santana Rabello de Castro, Ozias de Jesus Soares, Andréa Fernandes Costa, Aparecida Marina de Souza Rangel e Maria Esther Alvarez Valente sobre a necessidade de construção de políticas públicas para a área da Educação Museal como forma de criar alternativas ao poder hegemônico, na sociedade. Sendo assim, apresentam a experiência do Projeto Museu de Ideias – um ciclo de debates profícuos originados a partir de instituições museais em colaboração – para nos instigar a pensar sobre as possibilidades de articulação entre museus de história, ciências e artes, no contexto da elaboração de políticas públicas.

Carlo Guimarães Monti, no oitavo capítulo intitulado *A produção de saberes na formação de professores ao desenvolverem materiais didáticos*, nos traz a reflexão sobre a prática de apresentação dos materiais didáticos decorrentes de pesquisas realizadas na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e na Faculdade de história em Marabá. Carlo salienta sobretudo a importância da participação de estudantes como sujeitos do conhecimento histórico através de narrativas plurais surgidas a partir de suas vivências.

Para finalizar a coletânea e inspirar novas produções, Margarida Maria Dias de Oliveira apresenta no capítulo nove, *A dimensão propositiva da pesquisa no contexto dos mestrados profissionais: reflexões a partir do ProffHistória*,

suas instigantes reflexões acerca do potencial do ProfHistória em promover uma relação não hierárquica entre profissionais da academia e da educação básica. Desse modo, enfatiza a importância de aprofundar esse diálogo e analisa as especificidades do mestrado profissional, nos convidando a refletir continuamente sobre a nossa prática em diferentes esferas de atuação.

O conjunto de textos apresentados foi reunido como parte de um esforço do ProfHistória UNIRIO para difundir a produção acadêmica e as experiências pedagógicas desenvolvidas por professores que participam do corpo docente do ProfHistória em Instituições de Ensino Superior nas diferentes regiões brasileiras. Esperamos, com essa coletânea contribuir para novas pesquisas, práticas e debates sobre o Ensino de História.

**ENSINO DE HISTÓRIA:
REFLEXÕES E PRÁTICAS
DECOLONIAIS**

ENSINO DE HISTÓRIA E BRANQUITUDE

MARCUS VINICIUS DE FREITAS ROSA

Este artigo possui dois temas de análise – Ensino de História e branquitude – buscando compreender as relações entre eles. O objetivo principal é apresentar respostas possíveis para a seguinte questão: *de que forma a emergência dos estudos sobre branquitude no Brasil estão impactando nossas concepções sobre Ensino de História e educação para as relações étnico-raciais?* O conjunto de reflexões aqui presentes foram elaboradas a partir das práticas de ensino/aprendizagem em diferentes espaços de atuação pedagógica: o projeto de extensão Territórios Negros, um curso anual de extensão voltado para a formação continuada de professores escolares; a disciplina História e Relações Étnico-Raciais, oferecida para licenciandos e bacharéis do curso de história; e a disciplina Estudos Críticos da Branquitude no Brasil, que buscou oferecer a alunos de diversos cursos de graduação um panorama geral a respeito da formação desse novo campo de estudos.

Branquitude? O que é isso, professor?

Foi durante o segundo semestre de 2017, diante de uma turma formada por alunos do curso de psicologia, que ministrei pela primeira vez uma aula sobre “branquitude”. Desde então, estive realizando cursos, palestras e debates que me conduziram a refletir sobre o estranhamento manifesto por públicos bastante diversos ao participar de atividades de ensino sobre identidade branca e privilégios raciais. Certamente, as reações são despertadas pelo fato de que todos nós aprendemos (de forma nem sempre consciente) que temas como cor da pele, raça e racismo dizem respeito exclusivamente às pessoas negras. Na contramão deste senso comum, os estudos sobre branquitude surgiram justamente com a finalidade de situar as pessoas brancas no centro do debate racial, aprofundando nossos entendimentos sobre as origens das desigualdades com base na cor. Mas, afinal, o que significa “branquitude”?

Surgidos em países anglófonos durante a década de 1990 e posteriormente traduzidos no Brasil como “estudos críticos da branquitude”, os *critical whiteness studies* tomam a identidade branca como *objeto* e como *problema* central do debate racial, enfatizando a sua construção histórica como um padrão normativo, mas principalmente como um lugar de poder a partir do qual são atribuídos os *significados* e são definidos os *lugares sociais*

para todas as outras identidades e coletividades raciais não-brancas, e também como um lugar de vantagens raciais presentes em todas as dimensões da sociedade (FRANKENBERG, 2005; ROEDIGER, 2007; WARE, 2004). Esse campo de estudos é bastante recente, está em pleno processo de consolidação e aprofundamento, permanecendo em debate as formas como as identidades brancas foram construídas na sociedade brasileira, marcada pela escravidão, pela miscigenação e pelos projetos de branqueamento (BENTO, 2002; CARDOSO, 2008; SCHUCMAN, 2012). Já existem inclusive alguns balanços historiográficos sobre a emergência dos estudos da branquitude no Brasil (SILVA, 2017, p. 19-32).

A pesquisadora norte-americana Ruth Frankenberg sintetizou o conceito de branquitude e as definições propostas por ela são extremamente úteis para a compreensão do privilégio branco em terras tropicais. Para Frankenberg, a branquitude significa um lugar de vantagem e de poder em sociedades racialmente estruturadas; um ponto de vista normativo, um lugar social de onde se vê e se atribui significados para os não-brancos, caracterizando situações em que frequentemente a cor branca se torna “invisível”; um lugar de elaboração de práticas e identidades não-marcadas e não-denominadas ou marcadas e denominadas como nacionais, em vez de raciais; por fim, uma categoria relacional culturalmente construída, mas com implicações sociais, econômicas e políticas bastante concretas (FRANKENBERG, 2004, p. 307-338).

Convém lembrar que os estudos sobre relações raciais e racismo se voltaram, entre outros temas, para os péssimos significados atribuídos à pele escura, para as práticas prejudiciais incidentes sobre os negros, capazes de barrar a sua mobilidade social, e para os processos de branqueamento. Já os estudos sobre branquitude seguem outros caminhos de análise e estão se voltando, por exemplo, para os valores positivos atribuídos à pele clara, para a noção de superioridade estética e moral das pessoas brancas, bem como para às atitudes de favorecimento concedidas às pessoas brancas situadas até mesmo entre as camadas mais baixas da população brasileira (SCHUCMAN, 2012, p. 67-101). Esse deslocamento de foco está repercutindo nas atividades de ensino daqueles docentes preocupados em cumprir as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, pois impacta diretamente nas concepções de educação para as relações étnico-raciais. Convém refletir sobre como foi possível até agora educar para as relações étnico-raciais – relações que não abrangem apenas negros e indígenas – sem qualquer preocupação a respeito da identidade racial branca das pessoas inseridas nessas mesmas relações. Em suma, prevalece em nossas práticas de ensino uma profunda desatenção acerca da dimensão relacional das identidades étnico-raciais. Ao voltarem-se para subalternos negros, os estudos sobre raça, relações raciais, racismo e racialização pouparam a população de pele clara presente em todos os andares do edifício social, pessoas que (no

que diz respeito à cor) costumam ser tratadas como “incolores” ou como um conjunto de pessoas “sem raça”.

Branquitude na sala de aula

Sem dúvida, a primeira medida que tenho buscado tomar naquelas atividades de Ensino de História que tenham o objetivo de educar para as relações étnico-raciais é fazer da sala de aula um ambiente seguro para falar das temáticas raciais. Isso implica da parte do docente esforços redobrados no que diz respeito ao cuidado e à sensibilidade para que nenhum aluno se sinta atacado ou ofendido, e também exige a capacidade de intervir caso isso aconteça. Uma das ocasiões em que acredito ter atingido satisfatoriamente o objetivo de fazer com que estudantes se sentissem à vontade para falar a respeito de suas experiências e percepções raciais ocorreu durante uma aula oferecida para o curso de psicologia. Considerando que o tema da branquitude é recente e relativamente desconhecido, é comum os diálogos durante as aulas se deslocarem para assuntos já conhecidos do público, especialmente o branqueamento populacional. Nessa aula, mais especificamente no momento em que eu abordava a importação de imigrantes europeus para o Brasil durante o final do século XIX, percebi pela primeira vez certas intersecções entre gênero, sexualidade e brancura, um aspecto que minhas aulas com foco exclusivamente nos prejuízos impostos à população negra jamais haviam suscitado.

Enquanto as acadêmicas negras chamavam atenção para o branqueamento, exemplificado por elas como o processo segundo o qual homens negros que experimentam ascensão social tendem a adotar certos estilos de vida elitizados, estabelecer relacionamentos afetivo-sexuais com mulheres brancas e gerar descendentes com epiderme mais clara, diversas estudantes brancas manifestaram estranhamento em relação a esse mesmo processo de branqueamento, pois foram ensinadas desde crianças por suas famílias a jamais se relacionarem com homens negros. Percebi, então, que o controle sobre o exercício da sexualidade das meninas brancas era resultado da expectativa familiar de que elas estivessem comprometidas com a reprodução da brancura por meio de relacionamentos estabelecidos exclusivamente com homens brancos. Nessa perspectiva, não havia lugar para miscigenação que resultasse em branqueamento.

Para além das vinculações entre gênero, sexualidade e raça, entre os assuntos que emergem com frequência em aulas como a que acabei de mencionar estão os relatos sobre as experiências de brancos pobres. As cotas nas universidades públicas são simultaneamente sociais e raciais, motivo pelo qual existem muitos cotistas brancos, oriundos das escolas públicas,

estudando nas instituições federais de ensino. Nas aulas sobre identidade branca ministradas para licenciandos e bacharéis em história, os diálogos sobre as relações entre raça e classe, mais particularmente entre brancura e pobreza, contrastam com as evidências mais frequentes que associam os negros à miséria. De fato, a população de pele escura é majoritária entre os mais pobres. Tal situação torna bastante difícil falar sobre privilégio racial entre alunos brancos que já viveram ou ainda vivem em bairros periféricos e compartilham com a população negra as mesmas condições de classe. A socialização em comum, os vínculos de amizade construídos na convivência cotidiana, a frequência à mesma escola, os mesmos locais de moradia, o compartilhamento de referências culturais (sobretudo as musicais) e, no caso dos rapazes, o futebol; todos esses fatores constituem experiências comunitárias e linguagens coletivas entre jovens negros e brancos, tornando complexa, mas não impossível para eles, a percepção de suas distinções raciais.

Lia Vainer Schucman demonstrou que até mesmo moradores de rua brancos recebem um tratamento melhor do que aquele dirigido aos negros moradores de rua. Mais do que isso: homens brancos nessa situação percebem que são tratados com distinção (SCHUCMAN, 2012, p. 83-101). Já nas universidades públicas, os cotistas brancos (oriundos das escolas públicas) não costumam ser taxados de “cotistas”, rótulo incidente sobre graduandos negros, mesmo quando eles ingressam por meio das vagas universais, e não das cotas. Sinal evidente de que os estigmas raciais são reproduzidos no interior das instituições federais de ensino, bem como de que os cotistas brancos não são estigmatizados nem por serem brancos nem por serem pobres nem por serem cotistas. Refletindo mais propriamente sobre as aulas de história no espaço escolar, com foco na educação para as relações étnico-raciais, Cleber Teixeira Leão constatou que alunas brancas e negras percebem que os padrões de beleza hegemônicos no Brasil tomam as mulheres brancas como referência de perfeição estética. Simultaneamente, alunos negros e brancos são capazes de perceber que os homens negros são os alvos preferenciais da violência policial e que os brancos costumam não ser confundidos com ladrões (LEÃO, 2020, p. 71).

Em cursos de formação continuada, centrados na temática da educação para as relações étnico-raciais, oferecidos para professores de história da rede pública e privada de ensino, tenho aplicado uma atividade didática que consiste, no primeiro momento, em apresentar ao grupo as definições dicionarizadas de duas palavras que compõem o vocabulário racial brasileiro, obviamente sem mencionar quais são essas duas palavras. É somente no segundo momento, após insistir no debate sobre os significados historicamente atribuídos aos dois termos, que finalmente apresento ao grupo as palavras cujos significados haviam sido problematizados. Desenvolvendo tal exercício desde o ano

de 2015, constatei que foram raras as ocasiões em que os participantes, informados a respeito das duas definições, não adivinharam quais eram aquelas palavras: “branco” e “negro”. Essa atividade evidencia que pessoas de todas as colorações reconhecem perfeitamente os significados, valores e qualidades altamente positivas atribuídos à epiderme branca, tanto quanto dominam os predicados negativos atribuídos aos tons de pele mais escuros.

Onde se esconde a branquitude?

Procurando aprofundar ainda mais as análises sobre os significados atribuídos à brancura, Cleber Leão buscou responder, afinal, onde se esconde a branquitude nos currículos que definem os conteúdos para o Ensino de História. De acordo com Leão, as normativas que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino da história africana, dos afro-brasileiros e dos indígenas estão possibilitando a produção de pedagogias menos brancocêntricas (ainda que tal inovação esteja acontecendo muito lentamente); contudo, tais pedagogias ainda não tratam o branco-colonizador-europeu como um ser racializado, tão pouco como detentor de privilégios ou como receptor de qualidades excelentes, caracterizando-o implicitamente como um sujeito universal e como um ideal estético a ser perseguido, sem maiores reflexões sobre o seu lugar, o seu papel e o seu poder nas relações étnico-raciais (LEÃO, 2020, p. 12-13). Nos textos e imagens veiculados nos livros didáticos, enquanto os negros são identificados por meio de critérios raciais (como o próprio termo “negros” indica) e associados ao universo da escravidão (e não, por exemplo, às lutas por liberdade), os brancos quase nunca são identificados como “brancos”, mas como imigrantes, europeus, colonos, colonizadores, fazendeiros, proprietários, senhores, navegadores, descobridores, pioneiros, cientistas, industriais e até mesmo trabalhadores livres. A cor branca e seus valores positivos se escondem por trás de todos esses rótulos (LEÃO, 2020, p. 39-48). Ao mesmo tempo, esses significados não circulam apenas no ambiente escolar.

Os saberes históricos produzidos nas escolas e nas universidades, bem como as maneiras como são produzidos nesses espaços, são minoritários em relação às diversas outras instâncias e formas de produção e transmissão de conhecimentos históricos. Em última análise, o saber histórico escolar e o saber histórico acadêmico constituem *apenas* duas formas institucionais de saber, já que as pessoas aprendem história ao longo da vida e em vários lugares diferentes. A *consciência histórica* tem sido compreendida como uma categoria de análise que abarca a massificação do conhecimento histórico para além dos colégios, das universidades e dos especialistas; ela pressupõe o embaralhamento das fronteiras entre história e memória, e inclui todas as

práticas orientadas pela memória histórica pública, principalmente o uso de argumentos históricos com finalidades políticas. A construção do passado, assim, caracteriza-se como um campo de disputas para definir o que será lembrado e o que será esquecido, de acordo com as demandas sociais que presidem a produção de narrativas históricas, caracterizando uma disputa na qual participam até mesmo as pessoas que não produzem saberes científicos (SCHMIDT, 2010; CERRI, 2005; LIMA, 2016).

Nessa perspectiva, que situa o ensino muito além do ambiente escolar ou universitário, o cinema desponta como um dos múltiplos espaços disponíveis de aquisição de conhecimentos históricos, certamente um dos mais poderosos no que diz respeito à sua capacidade de atingir platéias amplas e à sua eficácia em interferir nas concepções públicas a respeito do passado. Assim como as aulas de história, o produto cinematográfico não paira neutro e imparcial acima das nossas desigualdades raciais, já que (quase sempre) é roteirizado, dirigido e produzido por sujeitos que ocupam posições vantajosas nas relações econômicas, bem como possuem visões de mundo nas quais a cor da pele está vinculada a determinados lugares e funções sociais, disso resultando ora certa distribuição desigual de papéis entre atores negros e brancos ora invisibilizando certas dimensões do passado. Em julho de 2020, uma associação de técnicos cinematográficos do sul do país organizou um debate entre cineastas. Quando questionados a respeito das influências europeias em um filme produzido no início da década de 1980, uma das diretoras de cinema respondeu assim:

Tu tá falando com um Schünemann, com uma Tomasi, uma Adami, um Gerbase, né, um Encklin [...] E não adianta a gente tentar fazer um filme da senzala, entende? Não seria o nosso melhor. Então cada um tem que mostrar o que curtia e como é que veio. [...] Eu estava totalmente ambientada. [...] Inclusive eu tenho sangue francês [...]. Então cada um faz [filme] da sua história.¹

Quais significados raciais essa narrativa revela? Primeiro de tudo, não se pode realizar uma análise individualizante. A referência orgulhosa aos sobrenomes europeus de cineastas nascidos no Brasil indica que a maioria das pessoas presentes naquele debate possuíam antepassados europeus. A posse de ancestrais provenientes do Velho Mundo revela os vínculos daquelas pessoas com a Europa. Esse ponto de vista é compartilhado por muitas pessoas brancas no Brasil: o sobrenome estrangeiro surge como a herança imaterial deixada pelos colonos, colonizadores, imigrantes e trabalhadores livres importados, sobretudo, da Itália e da Alemanha. Trata-se de um patrimônio que, somado

¹ Produtora de “O Homem Que Copiava” é acusada de racismo e diretora rebate. Informações capturadas no site <<https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2020/07/07/mariani-ferreira-luciana-tomasi-filme-de-senzala.htm>> em 10 de maio de 2021.

ao fenótipo, confere atestado de brancura. O vínculo com a Europa (ou a posse de “sangue francês”, para ser fiel à expressão da cineasta) sugere que aquelas pessoas não se identificariam com uma história narrada a partir “da senzala”. A autora do relato não diz que se identifica com a casa grande, mas declara que um filme sobre a senzala “não seria o nosso melhor”, e finaliza sua fala sugerindo que cada um faça filmes a respeito de sua própria história. Ainda mais fundamental do que compreender o que seria esse “nosso melhor” é questionar, afinal, quem é esse “nós” implícito na fala da diretora de cinema.

Ruth Frankenberg adverte que a branquitude é, entre outras possibilidades, um “ponto de vista” a respeito de si mesmo e a respeito dos outros (FRANKENBERG, 2004, p. 312). Seguindo essa perspectiva, seria possível dizer que a branquitude é também uma visão a respeito da história. O olhar das elites brancas a respeito do passado é um olhar para elas mesmas. A perspectiva em que os brancos são os principais protagonistas e merecem atenção, enquanto os não-brancos, quando presentes, são meros objetos da intervenção alheia, incapazes de pensar e agir por si mesmos, ou então são convidados a protagonizar papéis subalternos, está presente tanto nos filmes quanto nos livros didáticos. São brancas as elites das quais fazem parte os nossos cineastas tupiniquins, portadores de sobrenomes difíceis de pronunciar, que exercem o poder simbólico de definir quais aspectos do passado serão valorizados e perpetuados e quais serão menosprezados e esquecidos em suas películas. Não causa estranhamento que os cineastas presentes naquele debate não se identifiquem com ocas e senzalas. Diferentes grupos sociais possuem consciências distintas a respeito dos seus passados, gerando disputas de legitimidade para definir o que é significativo, representativo ou propriamente histórico, e descartar o que não é digno de registro e de memória. Acontece que, no caso da indústria cinematográfica, essa disputa ocorre em espaços onde o desequilíbrio de poder pende para o lado dos brancos. Se é verdade que negros e indígenas, suas histórias e suas culturas, podem ser negligenciados pelos olhos daqueles cineastas, também é verdade que os brancos não são invisíveis aos olhos alheios. Aquele “nós” de que fala a cineasta, orgulhosa de seu sangue e de seu sobrenome, sem dúvida, se chama branquitude.

Branquitude e Ensino de História do Brasil

No início do século XXI, as múltiplas formas disponíveis de aquisição de conhecimentos históricos – do cinema às salas de aulas – ainda estão em vias de desvencilhar-se de suas formas e conteúdos tradicionais. São poderosas as forças que se recusam a abandonar seu caráter profundamente eurocêntrico, persistindo o costume de representar como “universal” a história da Europa e dos europeus. Disso resulta a desimportância conferida aos povos não-brancos,

seus continentes de origem e suas especificidades. O Ensino de História do Brasil continua eficiente em fazer crer que é indispensável *aprender* a história da Europa para *compreender* a história nacional, especialmente por parte daqueles mais dispostos a preservar vínculos identitários com o velho mundo. Para além de surgir e ressurgir como consequência da expansão marítima europeia, a história do Brasil e seu ensino escolar permanecem vinculados ao Estado, à identidade e ao imaginário *nacionais*, como observam Elza Nadai (1993, p. 143-162) e Maria Auxiliadora Schmidt (2012, p. 73-91).

Desde o século XIX, o Ensino de História tem sido caracterizado por suas finalidades cívico-nacionalistas, em que a história “da nação”, compreendida como passado comum aos diferentes grupos sociais, cumpre as funções políticas de formar cidadãos e de negar desigualdades, conflitos e diferenças entre eles. Segundo Nadai e Schmidt, são bastante conhecidas as ênfases temáticas que essa forma de conhecimento privilegia: os acontecimentos que marcam a história política e permitem dividir transformações sociais em “fases”, as trajetórias individuais dos membros das classes dominantes, os símbolos e as datas nacionais (NADAI, 1993, p. 143-162; SCHMIDT, 2012, p. 73-91).

Antes do surgimento do campo de estudos sobre branquitude, já era possível perceber o caráter eurocêntrico das nossas concepções de história e Ensino de História do Brasil. A partir da emergência desses estudos, foi possível identificar ainda melhor o que precisa ser contestado. Nossas estátuas e museus, prédios e praças, heróis e nomes de avenidas *ainda* celebram homens brancos e bem nascidos, escancarando o quanto as nossas elites intelectuais e econômicas jamais estiveram dispostas a deixar de celebrar a si mesmas nem a desfazer seus vínculos reais ou imaginados com a Europa. Durante muito tempo, a história brasileira foi narrada e ensinada a partir do ponto de vista do colonizador estrangeiro ou do colonizador interno. Nesse sentido, o maior diferencial dos estudos críticos da branquitude em relação, por exemplo, aos estudos anteriores sobre “relações raciais”, é colocar os brancos no centro do debate sobre nossas desigualdades. Suas análises nos convidam a refletir acerca do seguinte problema: o fato de que o conhecimento histórico é majoritariamente produzido por pessoas brancas não possui implicação nenhuma sobre esse mesmo conhecimento?

A identidade das nossas elites sempre dependeu da manutenção dos vínculos entre a história “da Europa” e a história “do Brasil”, seja exibindo seus sobrenomes europeus, seja reivindicando-se como herdeira de um legado que costuma remontar com frequência às antigas Grécia e Roma, por sua vez tratadas como “bases” da civilização ocidental e como “origem” de nossas concepções de democracia e cidadania. Esses conceitos políticos são sempre ensinados como “universais” – ou seja, válidos para toda a humanidade – ainda

que, ao mesmo tempo, sejam distribuídos e exercitados de formas desiguais, conforme critérios de cor e classe, gênero e sexualidade. Talvez, esses sejam alguns dos motivos pelos quais é sempre tão difícil conferir centralidade aos africanos e indígenas em nossos currículos. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 permanecerão sendo necessárias, enquanto a história e a cultura dos africanos e dos indígenas continuarem não alcançando os descendentes de africanos e indígenas ou não forem ensinadas em todos os níveis de ensino ou não forem narradas a partir de suas próprias perspectivas.

De acordo com as análises de Maria de Lourdes Barbosa, a invisibilidade dos subalternos nas narrativas históricas carece de contestação, pois possui profundas implicações políticas: os alunos das escolas periféricas concluem que não possuem história ou que sua história não tem valor; que sua história não é história; que apenas as ações das elites são dignas de respeito e registro, de lembrança e estudo. Assim, jovens habitantes de bairros pobres (onde é larga a presença negra) aprendem a subestimar o seu próprio papel nos processos de transformação social, desenvolvendo sentimentos de impotência e aceitando a visão de que a sociedade deve mesmo ser governada apenas por homens brancos bem nascidos (BARBOSA, 2006, p. 65).

Contudo, anualmente, em todo o Brasil, os desfiles das escolas de samba e suas fantasias, suas alegorias e sambas-enredo, via de regra, adotam temas históricos. Abordando diferentes contextos e temporalidades, produzindo narrativas sobre escravos e trabalhadores livres, indígenas e africanos, lavadeiras e prostitutas, as agremiações carnavalescas encontram nos folguedos públicos uma forma e um momento para expressar os sentidos que seus integrantes atribuem às suas próprias identidades e à sua própria história. Se é verdade que o carnaval pode ser a herança legada a uma nacionalidade colonizada por homens brancos oriundos do Velho Mundo – afinal, o carnaval é uma tradição europeia – também é verdade que os dias consagrados a Momo se prestam à expressão de significados particulares, emitidos por grupos sociais entre os quais os descendentes de africanos são majoritários. Os carnavalescos, portanto, produzem e ensinam história por meio da perspectiva dos subalternos, em exibições públicas cuja visibilidade alcança as massas. É assim que as escolas de samba e suas narrativas auditivas e visuais rompem a perspectiva branca e eurocêntrica da história nacional.

Referências

- BENTO, Maria Aparecida da Silva; CARONE, Iray (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CARDOSO, Lourenço da Conceição. *O Branco invisível: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Faculdade de Economia Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.
- CERRI, Luis Fernando. A didática da história para Jörn Hüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. In: *ANPUH – Anais do XXIII Simpósio Nacional de História*, Londrina, 2005. p. 1-7.
- FRANKENBERG, Ruth. *White woman, race matters. The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota, 2005.
- FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, Vron. (Org.). *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária / Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004.
- LIMA, Tales Damascena. Didática da história em Jörn Rösen: o Ensino de História e uma história viva. In: *V Congresso Internacional de História: Novas epistemes e narrativas contemporâneas*. Jataí/GO: Gráfica da UFG, 2016. p. 1-10.
- MISKOLCI, Richard. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. São Paulo, Annablume Editora/FAPESP, 2012.
- NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, São Paulo, 1993. p. 143-162.
- ROEDIGER, David. *Working Toward Whiteness: How America's Immigrants Became White. The Strange Journey from Ellis Island to the Suburbs*. New York: Basic Books, 2005.
- ROEDIGER, David. *The wages of whiteness. Race and making of the american working class*. London/New York: Verso, 2007.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do Ensino de História: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ agosto 2012, p. 73-91.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende. (Orgs.). *Jörn Hüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

- SILVA, Priscila Elisabete. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudos. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço da Conceição. Branquitude: *Estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.
- WARE, Vron. (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

INSURGÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: NARRATIVAS E SABERES DECOLONIAIS¹

EDSON ANTONI

ELISON ANTONIO PAIM

HELENA MARIA MARQUES ARAÚJO

É possível identificar, ao final dos anos 1990 e princípio dos anos 2000 a movimentação de um grupo de intelectuais latino-americanos que, passando a se reunir em grupos de pesquisa diferenciados e encontros acadêmicos irão constituir, posteriormente, o chamado projeto do Grupo Modernidade/Colonialidade. Ao buscar compreender as propostas teóricas apresentadas por estes intelectuais acreditamos ser importante, contudo, situar muito brevemente algumas ideias que são um pouco anteriores e que, de certa forma, contribuíram para o desenvolvimento do chamado pensamento decolonial. Dentro desta perspectiva, ao reconhecer as diferentes trajetórias, consideramos as contribuições para as distintas formas de compreensão e elaboração da historicidade do novo referencial teórico. Somam-se neste processo epistemologias outras, que se colocam e desembocam no pensamento decolonial.

Referenciado nos próprios textos produzidos por integrantes do grupo, o pensamento decolonial encontra inspiração em elaborações teóricas relacionadas à teoria da dependência, filosofia da libertação, entre outros. Cabe destacar que compreendemos que este diálogo estabelecido entre o pensamento decolonial e outras perspectivas teóricas, não corresponde a um contínuo linear. Desta forma, o pensamento decolonial não deve ser percebido como o ponto de chegada de uma longa trajetória do pensamento crítico latino-americano. Ele deve ser compreendido como uma perspectiva teórica outra, que busca se estruturar fora da perspectiva da racionalidade moderna ocidental.

¹ Este capítulo tem um caráter ensaístico a partir de estudos realizados até o presente momento. O estilo da escrita preserva as características da mesa redonda *Decolonialidade nas pesquisas em Ensino de História* realizada no dia 25 de maio de 2020 no I Ciclo Virtual de Debates ProfHistória apresentada pelos professores Elison Antonio Paim e Helena Maria Marques Araújo e posteriormente ampliada em diálogo com o professor Edson Antoni.

Percebemos a polifonia do Grupo Modernidade/Colonialidade caracterizando-o como organizador de pensamentos e práticas diferenciados da tradição acadêmica moderna. Tendo presente que esta tradição pautou-se na exclusão de outras perspectivas de análise histórica, social, política, econômica, cultural dentre outras (BALESTRIN, 2013).

Para além das influências anteriormente citadas, mais recentemente, outros referenciais contribuíram para o estabelecimento de uma crítica e, conseqüentemente, influenciaram o desenvolvimento do próprio pensamento decolonial. Dentre estes movimentos mais recentes podemos destacar inicialmente o chamado pensamento pós-colonial; em as chamadas Epistemologias do Sul; em a interculturalidade, especificamente a interculturalidade crítica. No fundo esses pensamentos todos se aproximam e se complementam, se somam, se interpenetram. A distinção que apresentamos visa a explicitação dos diferentes grupos, porém não compreendemos haver uma separação estanque entre eles, as fronteiras são tênues quando não totalmente borradas.

A contribuição do pensamento pós-colonial, irá ocorrer a partir dos anos 1980, com a virada epistêmica proposta pelos trabalhos de diferentes autores a partir dos quais identificamos, entre outros aspectos, um questionamento ao estruturalismo marxista. São intelectuais europeus e europeias, como Derrida, Foucault, Deleuze, dentre outros. No campo da História, destacamos trabalhos relacionados à História Social, bem como, àqueles vinculados aos Annales. Essa forma de pensamento foi se constituindo com base nesses trabalhos que, entre outros aspectos, acabaram promovendo o que pode ser definida como uma virada linguística. Inseridos nesta perspectiva teórica, podemos destacar também um grupo de autores asiáticos, especialmente indianos como Gayatri Chakravorty Spivak, Homi Bhabha, Dipesh Chakrabarty, que se constitui na relação com o pensamento ocidental. Alguns localizados em universidades dos Estados Unidos, outros da Inglaterra. Esse grupo elabora um pensamento próprio, bebendo em fontes europeias, tendo em pauta o processo pós-colonização da Índia, de outros países asiáticos e de alguns países africanos, problematizando o contexto pós-independência. Cabe lembrar que os referidos processos de independências aconteceram entre os anos 1940, no caso da Índia, e os anos 1970, nos países africanos. Em alguns processos específicos, como no caso de Angola, tanto os Estados Unidos como o Canadá, possuem uma importante atuação política.

O referido pensamento pós-colonial foi se constituindo com objetivo de refletir e analisar esse momento que se seguiu às independências. Dentre as perspectivas propostas por estes estudos é possível identificar uma tentativa de constituição e autoafirmação de uma nova identidade, dissociada das antigas metrópoles. Cabe destacar, contudo, que as bases teóricas presentes nestes trabalhos ainda refletiam forte influência do pensamento europeu e ocidental.

Com relação ao chamado pensamento pós-colonial, é possível ainda identificar a sua influência dentro do contexto latino-americano. Encontramos na Bolívia, por exemplo, um grupo que se define como representantes do pensamento pós-colonial latino ou pensamento pós-colonial americano.

Coordenado por Boaventura de Souza Santos, um outro grupo foi se constituindo. Esse grupo propõe uma perspectiva de análise a partir das denominadas Epistemologias do Sul, que se constituem em uma lógica de pensar a partir dos países do sul, entendendo que para esses países há uma linha abissal separando os hemisférios Norte e Sul. Segundo Boaventura e esta perspectiva teórica, há uma linha, um fosso entre o norte desenvolvido, capitalista e o sul do mundo, subdesenvolvido, colonizado. A partir desse pensamento Boaventura, em seus trabalhos, propõe dialogar com uma série de outros países deste sul global, constituindo assim as chamadas epistemologias do sul, em oposição às epistemologias hegemônicas do norte. Junto com Maria Paula Menezes, organiza uma coletânea de trabalhos no livro *Epistemologias do Sul* (2007). Nesta obra reúnem vários autores e autoras, dentre os quais podemos encontrar tanto autores decoloniais, como alguns pós-coloniais e ainda o grupo das epistemologias, inclusive interculturais. Na composição desta obra encontramos, além das contribuições do próprio Boaventura e da Maria Paula, textos do geógrafo Milton Santos e da pedagoga Nilma Lino Gomes, ambos brasileiros, do filósofo argentino Enrique Dussel, do sociólogo peruano Anibal Quijano, do filósofo Nelson Maldonado Torres, do sociólogo porto riquenho Ramón Grosfoguel, dentre outros autores europeus, africanos, asiáticos.

É possível afirmar que esse grupo vem dialogando de forma mais ampliada, tendo estabelecido uma relação muito direta com os fóruns mundiais, se constituindo um pensamento mais contra hegemônico, mais periférico. O grupo de pesquisadores vinculados às Epistemologias do Sul possuem várias produções no Conselho Latino Americano de Ciências Sociais – CLACSO, sejam elas na forma de textos ou oferta de cursos.

Ao grupo que denominou as Epistemologias do Sul são atribuídas algumas diferenças e divergências com determinados autores do pensamento decolonial que são um pouco mais radicais, dentre os quais, Ramón Grosfoguel que prega uma ruptura radical com o pensamento europeu. O referido autor, diferente de outros decoloniais, defende a ideia que devemos parar de dialogar com os europeus e dialogar entre nós, asiáticos, africanos e americanos.

Um terceiro grupo de intelectuais que vem trabalhando de forma mais efetiva com a interculturalidade tem estabelecido diálogos com a perspectiva decolonial. A pedagoga equatoriana Catherine Walsh e a pedagoga brasileira Vera Candau adotam a denominação de interculturalidade crítica para diferenciar de uma possível abordagem até mesmo intercultural, mas que não

promova de fato uma interrelação entre diferentes culturas e grupos sociais, ou se confunda com o multiculturalismo. Para Catherine, o multiculturalismo, não consegue promover uma efetiva interculturalidade, pois propõe-se a reconhecer as diferenças entre os grupos culturais, porém não dialoga com as diferenças, não há interface entre as diferenças e mantém uma relação de hierarquização entre as diferentes culturas. Esse grupo de pesquisadores e pesquisadoras se nutre no pensamento de Paulo Freire, de Franz Fanon, de Stuart Hall e vários pensadores latino-americanos. Dialogam ainda com o pensamento dos povos originários, sendo estes também utilizados como referência para o estabelecimento de uma de interculturalidade crítica. Nos instigam a construção de conhecimentos na interface entre os diferentes grupos, ou seja, para eles não basta conviver com as diferenças, é preciso construir relações, diálogos interculturais, se relacionar com as diferenças. É proposto se relacionar numa perspectiva de respeitar, de dialogar com as diferenças, diríamos que propõe um diálogo na horizontalidade entre os diferentes sujeitos e seus saberes e fazeres mesmo que isto envolva frequentemente desafios e tensões. Nesse sentido, muitas vezes, a perspectiva intercultural crítica se amalgama com o pensamento decolonial, porque vários dos autores e autoras, inclusive Catherine Walsh, está em diálogo constante com este referencial. Há indícios nas produções de Catherine Walsh e Vera Candau que essa interculturalidade crítica é o braço do pensamento decolonial na educação.

O pensamento decolonial, a decolonialidade, desta forma, vem se constituindo a partir do diálogo com estas outras perspectivas teóricas, que culminará na formação do grupo Modernidade/Colonialidade. É um grupo que congrega uma série de pensadores e pensadoras latino-americanos ou americanos que dialogam nas suas diferenças e nos diferentes campos de formação.

Com relação aos seus principais expoentes, acreditamos ser interessante situarmos alguns, a fim de perceber a diversidade presente no grupo. A própria professora e pesquisadora estadunidense, naturalizada equatoriana Catherine Walsh, possui formação em Pedagogia e em Sociologia. Atualmente atua na Universidade Simón Bolívar em Quito, no Equador. Boa parte de sua produção tem sido a partir do Equador na relação direta com povos originários equatorianos, (estabelecendo diálogo também com comunidades) da América Central, andina em geral e caribenha. Trabalhou com Paulo Freire nos Estados Unidos, quando este por lá esteve. Embora atualmente trabalhe a partir de outras perspectivas, a própria pesquisadora reconhece a presença e as contribuições do pensamento freiriano em alguns dos seus trabalhos. Podemos citar como exemplo o livro *Pedagogías Decoloniales: Prácticas de resistir, (re)existir y (re)vivir* (2013), organizado pela autora, no qual apresenta um diálogo entre o pensamento de Freire e Fanon. Desta forma, como afirmamos, é possível

perceber a manutenção da proximidade com o pensamento freiriano, bem como, a articulação de diálogo com outros autores.

Compõe também o grupo de pesquisadores os costariquenhos Nelson Maldonado Torres e Ramón Grosfoguel. O primeiro vinculado à filosofia da educação, enquanto o segundo é oriundo do campo da sociologia.

Enrique Dussel é um outro importante nome que possui trabalhos junto ao grupo. Argentino de nascimento, Dussel está radicado no México desde a década de 1970, tendo atuação como professor em diferentes universidades como a Universidade Autônoma do México – UNAM e a Universidade Autônoma Metropolitana – UAM. Filósofo de formação, dono de uma vastíssima obra, possui o seu nome fortemente vinculado ao desenvolvimento, na década de 1970, da chamada Filosofia da Libertação.

Falecido em 2018, o sociólogo peruano Aníbal Quijano foi nome de destaque no Grupo Modernidade/Colonialidade contanto com trabalhos que remontam a década de 1960, o referido autor possui uma produção imensa no campo da sociologia problematizando, entre outros temas, as relações de poder. Foi elaborada, por Anibal Quijano, a categoria colonialidade do poder, tendo como base os seus estudos acerca das relações de poder a partir do Peru, mas que serão extrapoladas para a América, ou as Américas ou a Abya Yala.

Outro autor que também é bastante próximo ao grupo, é o economista venezuelano Edgardo Lander. O referido pesquisador é organizador da obra *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas* (2005), a partir da qual será abordada dentre outros conceitos, a decolonialidade dos saberes.

Vindo um pouco mais ao sul do continente, destacamos o trabalho da historiadora indígena Silvia Rivera Cusicanqui, na Bolívia. A autora produz um pensamento que emerge dos movimentos sociais indígenas bolivianos. Podemos indentificar em sua obra algumas críticas à autores decoloniais especialmente ao caráter por demais acadêmico de algumas produções desvinculadas das lutas dos grupos subalternizados.

Cabe fazermos, neste momento, uma nota de destaque com relação à reduzida presença de historiadores (nas origens do) no Grupo Modernidade/Colonialidade Encontraremos, como exceções, surgidos numa segunda geração de intelectuais decoloniais, os historiadores como Silvia Cusicanqui, Fidel Tubino (Peru) e Santiago Arboleda Quihoños (Colombia) que tem formação em História.

Um outro autor é o colombiano Santiago Castro-Gomez. Filósofo que propõe, entre outras obras, a pensar a *hybris del punto cero*. O ponto zero quando os europeus chegam no continente, se apropriam, negam, apagam, silenciam todo o pensamento que cá está e trazem o pensamento cartesiano/racional/moderno europeu. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración*

en la Nueva Granada (1750-1816) (2005) é uma obra interessentíssima para quem quer trabalhar com a colonialidade dos poderes, como estas relações foram se construindo.

Na direção mais ao sul, na Argentina, encontramos Walter Mignolo, um semiólogo, antropólogo. É um dos compiladores do pensamento decolonial em vários aspectos. Atuando como um dos editores da coleção Ediciones del signo, reúne os trabalhos de diferentes autores relacionados à decolonialidade. É uma coleção bastante rica para pensarmos a decolonialidade. Na Argentina temos também a pedagoga Zulma Palermo, pensando a educação, as pedagogias decoloniais, como ela tem usado. E, ainda Maria Lugones, uma grande feminista, pensadora das questões de gênero.

Apresentamos de maneira muito reduzida este painel do pensamento decolonial. Existe uma série de outros autores que também foram se integrando e somando ao grupo original, muitos foram sendo orientados por eles e elas.

No Brasil temos algumas pessoas trabalhando nessa perspectiva, é um grupo bastante restrito de pesquisadores que vem nessa relação com as produções do grupo latino-americano. Não há nenhum pensador ou pensadora brasileiro que faça parte do grupo original Modernidade/Colonialidade. Nós que temos nos aproximado das epistemologias decoloniais, estamos dialogando a partir do pensamento deles, a partir da relação com esses pensadores e pensadoras. Como representantes deste grupo de pesquisadores e pesquisadoras brasileiros podemos situar a pedagoga Vera Candau, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que vem pensando a educação por um viés mais intercultural crítico e decolonial e nessa relação com esses autores e autoras em várias das suas obras. A historiadora Maria Antonietta Antonacci que é da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), vem analisando a questão da história dos povos de matrizes africanas no Brasil e tem orientado muitos pesquisadores diretamente de África. Vem trilhando por esse caminho do pensamento decolonial a partir de autores como Mignolo e Walsh. Outros colegas, como Cláudia Miranda da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) apresentam uma inserção mais latino-americana através do estabelecimento de redes de convênio entre pesquisadores e de etno-educadoras. Também temos o João Colares da Mota Neto na Universidade Federal do Pará (UFPA), que fez uma incursão na América Latina, que está dialogando a partir do pensamento do Orlando Fals Borda com Paulo Freire pelo viés decolonial. Tem alguns colegas na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) em Santa Catarina, a professora Cláudia Battestin Dupont que é da Filosofia, o professor Leonel Piovezana que é da Geografia, o professor Elcio Cecchetti que é da Educação, que criaram o grupo de pesquisas Sulear. A professora Cinthia Araújo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), também é da História e tem investigado a

relação das decolonialidades no Ensino de História. O geógrafo Carlos Walter Porto Gonçalves da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o sociólogo Luis Fernandes de Oliveira da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O professor João Batista Bueno da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Arnaldo Pinto Junior, historiador da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) também tem se debruçado sob estudos decoloniais no Ensino de História; a Luciana Ballestrin que é da Sociologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); o pedagogo professor Janssen Felipe da Silva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), temos as historiadoras Carmem Zeli de Vargas Gil que tem trabalhado com patrimônio e a Carla Beatriz Meinerz nas questões étnico-raciais. Em Sergipe encontramos o grupo da professora Ilka Miglio na Universidade Tiradentes (Uniti) e da professora Marizete Lucini na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), destacamos as atividades do historiador Jean Moreno. Não temos intenção de apresentar um mapeamento completo de todos os colegas pesquisadores que de alguma ou outra forma vem dialogando com o pensamento decolonial, intercultural, Epistemologias do Sul ou Pós-coloniais. Sabemos o quão incompleta é esta pequena lista, contudo, reconhecemos a importância de enunciar alguns dos colegas a fim de percebermos, ainda que de forma inicial, a penetração do pensamento decolonial na produção acadêmica brasileira.

Apesar da lista apresentada anteriormente, podemos afirmar que são tentativas muito recentes dos primeiros pesquisadores brasileiros iniciar um diálogo com o pensamento decolonial. A nossa própria atuação, em diferentes níveis de ensino, seja na condição de docentes, pesquisadores e orientadores, se vincula aos últimos anos na área do Ensino de História, educação intercultural crítica e pensamento decolonial.

Gostaríamos de apresentar, a partir deste momento, algumas reflexões acerca das propostas apresentadas pelo grupo MC. O que estão questionando? O que estão apontando como perspectiva para a inversão das colonialidades no currículo, na educação, no Ensino de História?

Os pensadores decoloniais começam a questionar e problematizar a colonização pelos europeus nos demais territórios. Territórios do continente, aqui Aby Ayala, das Áfricas e das Ásias. Eles pensam a partir das Américas latino e caribenha. O que eles e elas estão nos dizendo? Que existe para além da colonização a colonialidade, que é a manutenção das ideias e estruturas coloniais mesmo após as independências latino-americanas. A colonialidade do poder, do saber, do ser, da natureza e, mais recentemente, outras colonialidades como a colonialidade do gênero, da educação, estão sendo pesquisadas. São conceitos que estão ainda em construção recebendo, inclusive, diferentes olhares por parte dos pesquisadores e pesquisadoras.

Com o objetivo de definir alguns dos principais conceitos trabalhados pelo grupo de intelectuais, gostaríamos de propor algumas questões: O que é e como podemos compreender a colonialidade do poder? É como os colonizadores, os europeus que chegam nos diferentes locais do território do nosso continente, foram construindo as hierarquias e as estruturas políticas, sociais e econômicas. Neste processo, foram colocando os povos conquistados em uma condição de inferioridade, institucionalizando, pela primeira vez na história mundial, a classificação por raças entre os indivíduos. Foram construindo a inferiorização dos povos que cá estavam ou os povos trazidos das Áfricas. Os colonizadores europeus foram criando as hierarquias de raças, colocando o homem branco europeu como sendo a raça superior, enquanto que relegavam aos indígenas e os africanos a condição de raças inferiores. Esta hierarquização também se percebe em relação a sexualidade, impondo a heteronormatividade e minorizando ou proibindo as outras formas de sexualidade. A hierarquização das religiosidades é outra forma de expressão destas hierarquizações. Neste contexto a religião católica foi definida como a única válida enquanto todas as outras formas de religiosidade são inferiorizadas ou tratadas como não religiões.

Essa colonialidade do poder calcada nas hierarquias das formas de poder, de mandos, de administrar as terras e as gentes, foram se constituindo, foram se colocando de forma impositiva e foram se perpetuando até os dias de hoje. Basta olharmos para a ampla maioria dos países do continente e perceber quem esteve na maioria das vezes e na maioria do tempo, dos últimos quinhentos anos, no poder. São raros interregnos onde não são os grupos hegemônicos, os grupos herdeiros, tanto da cultura europeia, quanto os grupos herdeiros politicamente, no controle dos estados latino-americanos. São os criolos, os descendentes de portugueses, espanhóis, ingleses e franceses que se mantem no poder. Quando, eventualmente, representantes de grupos originários ou mesmo de matriz africana chegaram ao poder, levando consigo projetos de mudanças sociais, acabaram sendo rapidamente retirados, vide os exemplos do Haiti, do Chile, do Equador e, mais recentemente da Bolívia. No Brasil todos temos bem presente o último golpe, em 2016, quando retiraram do poder a presidenta Dilma.

As formas autoritárias de exercício do poder, o controle não só do poder institucional, mas as diferentes formas de poder, quer na universidade, quer na escola, quer nos currículos, quer nos livros didáticos, representam a manutenção da colonialidade do poder. Esse poder hegemônico, esse poder de mando e domínio se perpetua de forma totalmente excludente e traduzida cotidianamente nas relações de trabalho, nos jeitinhos, no “sabe com quem está falando?” Todas essas formas são ferramentas utilizadas para que a colonialidade do poder se mantenha.

Uma outra forma da colonialidade, identificada pelo pensamento decolonial, é a chamada colonialidade do ser. Não bastou aos colonizadores trazerem ou criarem estruturas próprias para a administração das colônias e elas se perpetuarem, de alguma forma, até os dias de hoje. Foi preciso dominar os seres, os povos originários do continente ou os africanos, através de um processo de subalternização e desumanização.

Nessa lógica de subalternização, de desumanização se considerou o escravizado como coisa, o indígena como um nada. Como se eles não existissem enquanto seres humanos, isto é, pouco ou nada valiam. O pensamento corrente entre os colonizadores era: – Morreu um escravizado se compra outro, no máximo o que se vai ter é um gasto financeiro para comprar uma outra ferramenta de trabalho! A fim de marcar e efetivar essa não existência foram utilizadas várias nomações, como bárbaros, não modernos, não civilizados, os que nada são.

Cabe denunciar que estes grupos subalternizados pelas narrativas moderno-colonial, são aqueles que, geralmente, ainda hoje, estão fora das narrativas das nossas aulas, aqueles que de modo geral, estão fora das nossas escolas em suas representatividades, pois suas histórias não entram, mesmo muitas vezes fazendo majoritariamente parte delas corpóreamente falando. Nesse sentido, as histórias dos negros recentemente entraram para a escola a partir da Lei 10.639/03 com a obrigatoriedade do Ensino de História e cultura afrodescendente e afrobrasileira, mas ainda está muito longe de ser o que deveria. Também as histórias dos povos indígenas só entram nos estudos de Brasil colônia e depois elas somem, geralmente não mais fazendo parte da nossa organização curricular, da nossa cronologia histórica hegemônica. Ainda nos dias atuais, com raras exceções, os livros didáticos trazem, simplesmente, alguns fragmentos de história dos povos indígenas onde, na maioria das vezes, são colocadas em anexos, boxes e não como principais protagonistas nas narrativas dos povos originários.

O saber vive outra forma de colonialidade. O que é conhecimento quando os europeus cá chegam? Qual o conhecimento válido? É o conhecimento europeu, mas não é qualquer europeu. É o conhecimento europeu ocidental. É o conhecimento moderno, é o pensamento moderno, a racionalidade moderna. Não é o saber do camponês português ou do camponês espanhol, não! É o saber racional moderno que se impõem. E, o que acontece com os saberes das centenas de povos originários, das centenas de povos africanos que para cá foram trazidos? Não foram considerados saberes, foram inferiorizados, foram descartados. Aconteceram verdadeiros epistemicídios, isto é, o extermínio dos outros saberes foi se construindo pautado num racismo epistêmico. A anulação e extermínio de saberes em detrimento de uma racionalidade, eurocêntrica, cristã, masculina, patriarcal, heteronormativa.

Para além do extermínio de saberes dos povos originários e africanos, o projeto moderno colonial também impôs o extermínio das memórias destes povos. Neste sentido, é possível identificar um memoricídio, ou seja, o apagamento destas memórias em detrimento das narrativas dos colonizadores e as elites coloniais, imperiais e republicanas herdeiras dessa expropriação e violação dos direitos dos povos originários e de africanos e afrodescendentes.

Uma quarta colonialidade, ainda que não amplamente estudada pelos integrantes do Grupo Colonialidade/Modernidade, é a da natureza. Para os povos de matriz africana e os povos do continente americano a relação com a natureza é de integração, de harmonia, de respeito, de convivência em igualdade com o vegetal, o mineral e o animal. É uma relação de diálogo de usufruir, mas não de extermínio, de destruição total, de acúmulo mercantil e consumo desenfreado. Para esses povos a derrubada de uma mata é para plantar, abater um animal é para se alimentar. É uma relação de respeito, de harmonia, de sagrado com essa natureza, apresentam outras cosmovisões radicalmente diferenciadas dos europeus ocidentais hegemônicos que aqui invadiram e se apropriaram do continente. A ideia da *pachamama*, a ideia de que há uma montanha sagrada, de que um rio é sagrado, de que o ouro e prata não são comercializáveis ou símbolo de poder e riqueza, mas sim, tem uma relação com o sagrado, com a ancestralidade, com uma cosmogonia outra. Por outro lado, para os europeus que cá chegam para colonizar há uma separação entre natureza e sociedade, natureza e humano são seres distintos, são seres desvinculados e independentes. Portanto, se há essa separação, a natureza pode ser explorada. Essa é a pauta da colonialidade da natureza até hoje, vide o que o governante máximo do Estado brasileiro fala em relação à natureza, que ela precisa ser explorada em nome do progresso, da civilização, da acumulação, do lucro.

O pensamento decolonial vem questionando as colonialidades da natureza, do ser, do saber, do poder, do gênero, da educação, da história, etc. Precisamos compreender como parar essa forma epistemicida, que extermina saberes, que destrói, que é ecocida, pois destrói a natureza e é memoricida, como já falamos, pois destrói as memórias do que não é hegemônico. Precisamos ter presente que esse processo de destruição não é tranquilo, há resistências o tempo inteiro, senão povos indígenas e seus saberes milenares não se manteriam até hoje. Não se teria ainda uma Amazônia apesar de toda destruição. E também os saberes dos povos de matrizes africanas que apesar de toda a cristandade imposta, sempre resistiram e continuam resistindo até hoje, apesar de outras religiosidades contrárias – como os pentecostais destruindo templos e batendo em pais e mães de santo etc. Dessa forma, precisamos compreender que é necessário parar o epistemicídio, o ecocídio e o memoricídio de povos subalternizados, de saberes, de fazeres. Precisamos

pensar em mudanças nas formas de poder, de ser, de saber, de preservação/reconstrução da natureza, de resistir e (re) existir (WALSH, 2013).

Para efetivar as reconstruções, os pensadores decoloniais vem defendendo que precisamos fazer (des)aprendizagens. Precisamos desaprender as formas de poder, a relação com os seres, as formas de domínio e de exploração da natureza, a inferiorização dos seres que nos foram impostas e pensar numa relação de proximidade e de integração. É necessário colocarmos essas desaprendizagens nos nossos currículos e nas aulas de História, na nossa forma de pensar a história e de fazer a educação, nas nossas práticas pedagógicas e de trabalhar com crianças pequenas, de fazer museologia, dentre outras.

Falamos outras histórias não no sentido de inferiorização ou de minorização e sim, num sentido de considerá-las em igualdade de importância tanto quanto as histórias dos europeus ocidentais, que é o que mais ensinamos. Para nos decolonizarmos precisamos nos perguntar: O que nós ensinamos de história de povos originários e de matriz africana? Não ensinamos nada, ou praticamente nada, em comparação a quantidade imensa da história dos europeus que narramos.

Precisamos compreender que esse movimento de decolonização, de interculturalização, de pós-colonialidade, de epistemologias do sul, tem um grande eixo que une todos: a luta política. Este elemento é central e essas epistemologias contra hegemônicas são originárias das lutas políticas. Falamos de lutas políticas em diferentes espaços, diferentes lugares, diferentes momentos! Embora, os vários autores, pensadores, os sentipensadores (TORRE, 2001) que compõem o movimento decolonial estejam nas universidades, muito desse pensamento veio de fora da universidade. Sendo assim, a decolonização não surge de dentro das universidades, veio dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos indígenas, dos movimentos negros, dos movimentos operários, de movimentos camponeses, de movimentos sociais dos mais amplos grupos resistentes às colonialidades.

É possível perceber, contudo, que atualmente existe um certo modismo acadêmico com relação ao pensamento decolonial. Tal modismo pode ser identificado a partir da análise de trabalhos de alguns pesquisadores que, mesmo não possuindo qualquer compromisso ou envolvimento com as lutas populares, reivindica a utilização destes conceitos. Nesse sentido, há uma negação dos princípios decoloniais e, paralelamente, uma academicização da decolonialidade, tornando-a mais um pensamento entre tantos dentro das universidades.

Pensar decolonialmente é, segundo nosso entendimento, pensar e agir além. Praticamente todos os autores e autoras que citamos anteriormente tem um pé no movimento social e um pé na universidade, por exemplo: Catherine Walsh se relaciona de forma muito orgânica com os movimentos

dos povos indígenas; Santiago Arboleda com os grupos afro-colombianos; Cláudia Miranda aqui no Brasil com os movimentos negros brasileiros e latino-americanos; Antonieta Antonacci com os povos de matriz africana e afrobrasileiros; Vera Candau com os movimentos de professores e das escolas, movimentos em prol de uma Educação em Direitos Humanos. Portanto, é fora da academia e em contato direto com os movimentos sociais que iremos construir as proposições efetivamente decoloniais.

Nesse sentido, precisamos lembrar que as duas Leis (10.639/03 e 11.645/08) que nos obrigam a trabalhar com história e cultura africana e afro-brasileira, ou história e cultura dos povos indígenas não se originam nas universidades, nem tão pouco são as escolas que fazem essa briga, que obrigam a transformação em lei. São os movimentos negros, os movimentos indígenas que obrigam a colocar tais saberes e práticas na nossa LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] e obrigam a ensinar na escola.

Neste sentido, acreditamos ser muito ricas as experiências proporcionadas pela proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – que, de modo geral, tem suas pesquisas focadas em problemas na escola ou na comunidade onde os estudantes vivem. Quase todos os trabalhos possuem uma relação muito próxima com os locais aonde os professores e professoras atuam, conhecem e valorizam as memórias e histórias locais, destruindo as grandes narrativas da história totalmente focadas no eurocentrismo. A proposição é pensar em trabalhar na sementeira, trabalhar com os semeadores desse pensamento, dessas ideias, como elas vão se colocando. Se busca romper com a invisibilidade, trazer à tona aquilo que não existe nos currículos, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nos livros didáticos. Não é no sentido de dar voz, porque esses múltiplos sujeitos como indígenas, negros, mulheres, gays etc, sempre gritaram. Nós, professores é que sempre fizemos ouvidos moucos para eles e elas. Precisamos dar a devida visibilidade a eles e elas nas nossas narrativas. Para isso faz-se necessário nos pautarmos em outras epistemologias, outros saberes, não apenas o saber racional, científico, acadêmico, moderno. É pensar que nós vamos trabalhar na fronteira entre diferentes pensamentos, saberes e fazeres.

É urgente nos conscientizarmos que temos fronteiras e que estas não são nada organizadas, delimitadas, tranquilas. São fronteiras que têm uma aspereza, tem atrito entre elas, nas diferenças. É pensar que essas perspectivas acontecerão no contexto da luta contra as monoculturas dos saberes, como afirma Santos (2011) para se contrapor ao desperdício de experiências. Então, a proposição é pensar que as experiências, os fazeres, os saberes dos diferentes sujeitos são válidos e precisam vir para nossas aulas, atividades, produções, TCCs, dissertações e teses.

A proposição é pensarmos na intersecção, no diálogo e não, na hierarquização ou sobreposição entre saberes. É apostar que tais saberes precisam estar em igualdade, na horizontalidade ou na dialogicidade. É pensar e agir de modo diferente, construindo uma educação pluricultural. Pensar na pluriculturalidade e não, na universalidade, isto é, desconstruir a perspectiva de um conhecimento universal para todos os povos evidenciando a multiplicidade de conhecimentos a partir do local. Como isso vai se concretizando? Como vai acontecendo nos diferentes espaços, acadêmicos ou não? Onde e como as ideias decoloniais estão se colocando?

Percebemos que a concretização desses saberes e fazeres decoloniais está acontecendo no avanço e na conquista de direitos, nas diferentes formas de inclusão, dentre outras. Não é uma inclusão simplesmente para por dentro da escola ou universidade, mas para pensar numa efetiva relação de diálogo intercultural nas e das diferenças. De romper com as verticalizações de saberes, com a imposição do saber acadêmico sob os outros conhecimentos, como por exemplo: problematizar e não excluir, evidentemente, o saber do/a médico/a que se coloca acima do saber dos/as curandeiros/as, dos/as pajés, dos benzedores e das benzedoras, das ervas, dos chás, em detrimento do conhecimento científico, dosado, medido e pesado.

O grande desafio se coloca quando procuramos produzir conhecimentos histórico-educacionais, construir diálogos com os sujeitos e não falar sobre os sujeitos. Não é simplesmente pensar que “Ah, eu tenho que trazer para minha pesquisa, vou trazer os sujeitos”. Então, entrevisto, peço uma narrativa, coloco uma frase e novamente digo aquela frase na minha forma de pensar e escrever. Dessa maneira continuamos não dialogando e sim, falando sobre os sujeitos. Nessa lógica não é dialogar com, é continuar sem construir possibilidades de efetivamente dialogar com diferentes sujeitos e saberes. Acreditamos que o aprendizado pode e deve ser mútuo e constante, mantendo como diria o nosso grande mestre Paulo Freire, a Pedagogia da Indignação (2000).

Efetivamente o que permite essa crítica decolonial? O que nós queremos com essa crítica decolonial? Ela nos possibilita desarmar o projeto único, eurocentrado, racionalizador, moderno, cristão, patriarcal, branco, heteronormativo, masculino etc. Para concretizarmos uma perspectiva decolonial precisamos narrar histórias outras, narrar a vida e as experiências. Estar imerso nas sensações, nas afeições, nas subjetividades, naquilo que não é, ou naquilo que não é palpável, ou na imaterialidade. Por que? Porque esta outra lógica de pensar e produzir conhecimentos nos abre as portas para desmontar o naturalizado do sistema escolar através da matriz da colonialidade. Então, precisamos decolonizar a escola, os saberes, a História, a Pedagogia, a Museologia e as diferentes áreas de formação.

Catherine Walsh fala em resistir, existir e (re)existir, como já afirmamos. Então, nessas importantes desaprendizagens, nós resistimos, existimos e (re)existimos. Vera Candau e Reinaldo Fleuri entrelaçam o debate da interculturalidade crítica para a educação, mas o conceito da interculturalidade crítica vem dos próprios pensadores decoloniais. Walsh e Candau, como pedagogas, transportam tais conceitos para a educação intercultural crítica. Sendo assim, a interculturalidade em si também é trabalhada, propondo um diálogo intercultural nas várias dimensões humanas, quer seja política, econômica, social e também educacional.

Ainda nos causa estranheza a grande ausência de historiadores entre os grupo de pensadores decoloniais. Nas disputas de narrativas e memórias nas arenas políticas que são os currículos de História, cabe-nos referendar de que não seríamos ingênuos, nem nenhum decolonial assim o deseja, propor o fim do estudo das histórias européia e estadunidenses, mas sim, um equilíbrio pela inclusão de saberes e memórias de grupos subalternizados nesses currículos quer da educação básica, superior ou da formação de professores e propondo uma diminuição da assimetria nos espaços dedicados às histórias e memórias aprendidas pelos estudantes e professores.

Enrique Dussel no capítulo *Europa, modernidade e eurocentrismo* apresenta de uma forma muito didática como o próprio legado greco-romano era orientalizado e os europeus se apropriam dele como um legado ocidental greco-romano e marcam o início da história mundial. Criam, portanto, a expressão história universal, história do mundo e a partir dessa ideia, muitos historiadores são formados numa ilusão de que a gente tem a história do mundo na mão. Essa história do mundo tem matriz eurocêntrica. O particular vira geral, vira de todos mundialmente falando, o que pode levar alguns pensadores, mesmo entre as esquerdas e os mais críticos, entenderem que nós temos essa universalidade ainda no mundo. Entendemos que se vamos estudar a história do capitalismo, temos um viés hegemônico, mas não universal, ou seja, poderíamos pensar no que nos é comum enquanto seres humanos, mas não universal. Nesse sentido, Vera Candau (2020) diferencia o que é universal do que é comum. Enquanto humanos, nós temos lutas comuns no mundo. A luta dos trabalhadores e das trabalhadoras no mundo tem pontos comuns, por exemplo, luta pela casa, comida, alimentação etc. Mas eles não são universais, há diferença entre o que é comum e o que é universal. Pensamos que alguns pesquisadores e pesquisadoras questionam essa história de matriz universal. Na verdade, alguns já estão percebendo que há pontos comuns, mas não universais.

Concluindo, após esse brevíssimo panorama sobre o pensamento decolonial e suas nuances entre seus diferentes grupos de pesquisadores, reafirmamos sua potência em nos oferecer possibilidades frente aos desafios

postos pelo Tempo presente. Especialmente como educadores, historiadores e pesquisadores nos interessa a interface das decolonialidades com a escola e a formação de professores, nos possibilitando desnaturalizar os currículos em favor de uma educação intercultural crítica e decolonial no combate aos racismos de todas as espécies nas escolas e na sociedade. Tudo isso comprometidos ética e politicamente com as lutas e resistências por maior justiça social, que engloba necessariamente a justiça cognitiva ou epistemológica, em prol de significativas construções de sentidos e narrativas históricas contra hegemônicas a favor de memórias mais justas já que referenciadas em grupos de povos originários latino americanos, africanos ou afrodescendentes.

Referências

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* n.11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>>. Acesso: 20 abr. 2021.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>>. Acesso: 20 abr. 2021.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago Castro. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentri_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TORRE, Saturnino de la. *Sentipensar: estrategias para un aprendizaje creativo*. Barcelona: Mimeo, 2001.
- WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. I

O SILÊNCIO QUE FAZ ECOAR AS VOZES INDÍGENAS

EDSON KAYAPÓ

O Ensino de História nas escolas brasileiras carrega consigo nítidos traços colonialistas abordar a temática indígena. Apesar dos avanços em direção a outras perspectivas críticas nas últimas décadas, especialmente após a criação da lei 11645/2008¹, o silêncio, a exclusão, a generalização e a condenação dos povos indígenas ao passado são mantidas nos dias atuais.

A problemática exposta coloca em xeque o ensino da história do Brasil, convidando-nos a repensar o Ensino de História nas escolas, em consonância com a perspectiva decolonial, o que pressupõe o deslocamento dos povos indígenas para dentro da história, concebendo-os como protagonistas da história nacional. Dito de forma complementar, é preciso uma revisão no Ensino de História, a no sentido de auxiliar na visibilidade desses povos, estabelecendo um diálogo temporal do passado com o presente, evidenciando as contradições sociais e conflitos inconciliáveis entre os projetos destes com o Estado e com a sociedade brasileira.

É necessário denunciar a permanência das relações de colonialidade² nos currículos escolares, especialmente no Ensino de História, assim como urge a realização do giro decolonial, dando visibilidade aos grupos socialmente excluídos- neste caso o foco está povos indígenas. A respeito do giro decolonial, Maldonado-Torres (2008) faz a seguinte consideração:

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sin número indefinido de estrategias y formas constestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

1 Lei 11645/2008- 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.

2 Colonialismo consiste no processo de dominação político-administrativa que visa garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício das metrópoles. Já colonialidade é um fenômeno histórico complexo, relativo a um padrão de poder global, que naturaliza hierarquias (territoriais, raciais, culturais e epistêmicas), reproduzindo relações de dominação e subalternização (...). Deve-se distinguir, também, os termos descolonização e decolonialidade. Descolonização se refere ao processo de independência política de uma colônia (superação do colonialismo), enquanto decolonialidade diz respeito a um processo que busca a transcendência da modernidade/colonialidade. (SILVA; MUNSBURG, 2018, p. 144-145)

A colonialidade como traço duradouro da colonização tem que ser destituída em favor de outro projeto de sociedade, sendo que no campo educacional, entre outras, a tarefa é construir um olhar renovado e propositivo do Ensino de História do Brasil, que venha romper com os laços da colonialidade que se apresenta como a única voz autorizada na narrativa histórica.

A questão indígena e o Ensino de História: provocações iniciais

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos originários, representada pela expropriação dos territórios originários e a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária. O resultado foi o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos milenares, em nome da salvação, da civilização e da unidade nacional.

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente ou declaradamente vêm acompanhando a ação genocida, quando silencia esses povos no processo de ensino e aprendizagem. Os povos originários são condenando-os a um passado longínquo da História nacional, enquanto suas concepções cosmológicas e saberes indígenas são transformados em folclore, entendidos como lendas. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil” e da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira.

Outro aspecto que merece destaque, é a criação do mito do índio genérico – que fala o Tupy, adora Tupã e vive nu nas florestas. Uma representação repleta de estereótipos, lembrado por ocasião do dia 19 de abril, data eleita para comemorar o dia do índio. Tal situação foi colocada sob suspeita nas últimas décadas e o Ensino de História vem sendo repensado.

Para além da tarefa de denunciar a brutalidade das políticas indigenistas do estado e suas implicações no ensino da História, vislumbra-se possibilidade de mudanças no trato com a temática indígena nas escolas, refletindo sobre as potencialidades e limites da Lei 11.645/2008.

É importante ressaltar que apesar de estarmos vivenciando “tempos de direitos”, instaurados com a promulgação da constituição de 1988, as posturas eurocêntricas, embebidas pela racionalidade iluminista e capitalista neoliberal, dificultam os avanços em direção a uma postura de desobediência epistêmica na escola. Assim sendo, prevalece a tendência de identificar a pluralidade sociolinguística desses povos como inimigas do progresso e da soberania nacional.

A negação do pertencimento e das diversidades de povos, as diversas formas de discriminação e racismo e o silenciamento na história oficial

estão expressos na composição da memória nacional, ou nos esquecimentos a que estes povos foram condenados. Tal constatação sinaliza para o fato de que a memória (e o esquecimento) é um campo minado pelas contradições socialmente produzidas, e neste caso, os povos indígenas são vítimas do esquecimento, especialmente nas escolas.

A história hegemônica produzida e ensinada, que é a expressão da colonialidade, é fruto de uma dada visão de mundo, fazendo prevalecer a versão dos grupos dominantes, em detrimento das histórias dos grupos subalternizados. Compreender os princípios dessa lógica, que vislumbra a “história como experiência humana – que é de classe e de luta, portanto vivida a partir de necessidades, interesses e antagonismos” (VIEIRA, 1991, p. 53), é fundamental para realizarmos o movimento de ruptura com a colonialidade.

Vale reafirmar que a escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas e com a propagação de um modelo estereotipado dos povos indígenas, estando alinhada aos interesses dos grupos hegemônicos vinculados à perspectiva colonialistas. A Lei 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, possibilitando a superação do silêncio e da memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade destes povos.

A desobediência epistêmica convida-nos à escuta e propagação das vozes silenciadas. Na segunda tese sobre o conceito de história, Benjamim (1985) faz a seguinte provocação: “Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa”. As considerações do autor podem ser entendidas como um convite a emprendermos um caminho docente renovado, que repense a natureza e o lugar das nossas atividade na sala de aula, em que assumiremos o compromisso social e político que avance no estudo de outras histórias silenciadas, em diálogo com as memórias históricas dos povos indígenas, ancoradas na relação temporal presente-passado e presente-futuro, já que “nossa inspiração é a nossa vontade de buscar a utopia” (CRUZ, FENELON; PEIXOTO, 2004, p. 12).

A produção da invisibilidade dos povos indígenas

Desde a chegada do projeto colonial no Brasil, os colonizadores, com interesses diversos, buscaram a integração dos povos indígenas ao mundo “civilizado”, ao cristianismo e aos interesses do Estado. Tanto o poder espiritual quanto o poder secular estiveram empenhados na tarefa de integrar, e para tal foram utilizados métodos diversificados, que passam pela catequese, pela

implantação forçada de uma estranha forma de cidadania, por declarações de guerras e torturas, entre outras. Portanto, a política da integração dos povos indígena à comunhão nacional pode ser entendida como a violação e a negação do direito à diversidade sociolinguísticas e espirituais desses povos.

Analisando as primeiras décadas da implantação do projeto colonial no Brasil, Ribeiro (2009) constata que, por mais que os povos indígenas tenham apresentado resistência ao projeto catequizador, o preço da “salvação das suas almas” foi a imposição de uma nova língua – língua geral (nheengatu) – e a implantação arbitrária de novos hábitos, pautados na moral cristã. Crianças originárias de povos diferentes eram retiradas do convívio familiar e levadas para os internatos cristão, onde eram catequizados e transformados em auxiliares nos trabalhos missionários.

Manuela Carneiro Cunha (1990) esclarece que aquela ordem religiosa mantinha diferentes e contraditórias relações com eles, considerando-os bons ou maus, bravos ou mansos, inimigos ou aliados, inocentes ou pecadores. Reportando-se ao posicionamento de Manuel da Nóbrega, a autora faz a seguinte consideração:

Ele próprio, aliás, parte de uma posição humanista e letrada para chegar a um pragmatismo de administrador: comparem-se as cartas de 1549, ano da chegada de Nóbrega ao Brasil, em que louva aos índios por não entesourarem riquezas e partilharem seus bens, e por “em muitas coisas, guardarem a lei natural” (Nóbrega, 1988), com as cartas desencantadas dos anos subsequentes. (CUNHA, 1990, p. 104).

Em relação as cartas desencantadas do padre, a autora está se reportando aos seus escritos que (des)qualificam os povos indígenas como bestiais, infíéis, traiçoeiros, desordeiros, luxuriosos e mentirosos. Seus pareceres repetidos em diversas cartas fazem lembrar as considerações do servidor da coroa portuguesa, Pero Magalhães Gandavo, que assim escreveu sobre os povos indígenas:

A lingua, deste gentio toda pela Costa he, huma: carece de três letras scilicet, não se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assi não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente” (GANDAVO, 1980 [1570], p. 52).

Vale lembrar que o poder secular e o poder espiritual não estavam em campos opostos, como frequentemente é apresentado na historiografia brasileira. Antes, eram forças complementares que eventualmente entravam em choque por interesses imediatamente divergentes. Mércio Gomes (1988) faz referência ao padroado, que era a instituição que estabelecia pacto do Estado com a Igreja na tarefa de colonizar, e em relação aos povos indígenas, os dois

poderes estavam em sintonia nos atos de catequisar, “civilizar” e escravizar, utilizando-se inclusive do artifício de declaração de “guerras justas” contra aqueles que não aceitassem a fé cristã e as ordens da coroa (GOMES, 1988, p. 53-76).

A expulsão dos jesuítas em 1759 se deu no da implantação do Diretório do Marquês de Pombal, criado como a doutrina do índio cidadão, declarando a transformação dos povos indígenas em cidadãos portugueses. Coelho (2001) lembra que o Diretório dos Índios foi uma política voltada para a proteção do território português no Brasil, em que os indígenas seriam educados para assumir a função de “soldados das fronteiras”. Como parte do plano de racionalização administrativa, o Diretório impôs aos indígenas a lógica do trabalho e da produção econômica sistematizada, transformando-os em trabalhadores regidos por severos princípios de conduta moral. Analisando a questão, Coelho observa que o Diretório foi um processo de “educação para os índios”, uma vez que:

A reformulação dos costumes iniciar-se-ia pela adoção da língua portuguesa, estabelecendo um corte com o duplo passado: o nativo, representado pela língua nativa, e o da sujeição anterior, na figura da língua geral ensinada pelos religiosos (...). Deveriam, por conseguinte, assumir sobrenomes portugueses, ‘como se fossem brancos’ e morar em casas ‘à imitação dos brancos; fazendo nelas diversos repartimentos, onde vivendo as famílias em separação, possam guardar, como racionaes, as leys da honestidade, e polícia’. Acrescentava a importância de andarem vestidos para que tivessem desperta a imaginação e o decoro e, ainda, que evitassem a bebida, num processo paulatino de abandono dos vícios. (COELHO, 2001, p. 65-66)

Analisando as políticas pombalinas para os povos indígenas, Coelho (2001) e Gomes (1988) concluem que Diretório dos Índios foi uma política de eliminação desses povos. A semelhança das práticas jesuíticas, mais uma vez o ideal civilizatório e o discurso da liberdade dos povos indígenas, bem como a prática da exploração do trabalho e do desrespeito às suas diversidades estão presentes, desta vez personificada em “política laica e cidadã”.

A revogação do Diretório dos Índios pela Carta Régia de 12 de maio de 1798 abriu um vazio na legislação indigenista no Brasil, mas em boa parte do Brasil as práticas do Diretório se mantiveram.

Entrando no século XIX assistiremos os tempos trágicos; a composição de uma orquestra que desafinadamente apontava para o definitivo extermínio e para o absoluto silêncio dos povos originários, enquanto seus territórios eram expropriados pelo latifúndio.

Ademais, o século XIX foi particularmente proliferador de teorias racistas e exterminacionistas que se voltaram contra os povos indígenas no Brasil. A esse respeito, Cunha (1992) constata que:

Debate-se a partir do fim do século XVIII até meados do século XIX, se deve exterminar os índios ‘bravos’, ‘desinfetando’ os sertões – solução em geral propícia aos colonos – ou se cumpre civilizá-los e incluí-los na sociedade política – solução em geral propugnada por estadistas e que supunha sua possível incorporação como mão de obra. (CUNHA, 1992, p. 134)

No campo científico veremos Francisco Varnhagem, respeitado membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, defendendo a tese de que “no reino animal, há raças perdidas; parece que a raça índia, por um efeito de sua organização física, não podendo progredir no meio da civilização, está condenada a esse fatal desfecho” (p. 135). A sentença de Varnhagen era objetivamente a extinção dos povos indígenas, devido à incapacidade de sobreviverem no “mundo civilizado”.

Outro instrumento devastador dos povos indígenas no século XVI foi o romantismo literário do canônico José de Alencar, que pautou suas representações no indígena idealizado como ingênuo, forte, bondoso e dócil, admirador dos hábitos europeus. Nas considerações de Alfredo Bosi (1992), o indígena foi se transformado num mito, que ao final é morto ou assimilado pelo colonizador. Portanto, o índio morto ou assimilado do romantismo é fundador da identidade brasileira, sendo ele batizado, recebendo o sobrenome português. Cria-se uma situação fictícia que Bosi identifica como “um regime de combinação com a franca apologia do colonizador” (BOSI, 1992, p. 179).

Vele ressaltar que as duas primeiras constituições brasileiras, datadas de 1824 e 1891, não fazem qualquer referência aos povos indígenas e aos seus direitos originários, tornando-os invisíveis perante o Estado e à sociedade brasileira. Na constituinte 1823, vários parlamentares constituintes discursaram manifestando racismo contra os povos indígenas, apesar estarem fazendo a suposta defesa desses povos, a exemplo do parlamentar José Bonifácio, que no seu discurso intitulado “Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil”, define aquilo que chama de “índios bravos” de forma extremamente racista, identificando-os como vagabundos, preguiçosos, praticantes de bebedices e da poligamia, entre tantos outros adjetivos que rebaixam os povos indígenas ao ponto de identifica-los como culturalmente e biologicamente inferiores (ANDRADA E SILVA, 1823).

O Ato Adicional de 1834, instituído durante o governo regencial (1831-1840), atribuiu poderes às Assembleias Legislativas provinciais para definirem sobre a catequese, a civilização dos índios e o estabelecimento de

colônias, o que resultou na imediata articulação de iniciativas anti-indígenas por parte das províncias, dominadas por grupos latifundiários.

Em 1831 o governo regencial criou a “tutela orfanológica”, entregando os indígenas à proteção dos juízes e, em 1850 foi criado o Decreto 426, intitulado *Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios*, sendo este o “único documento indigenista geral do império”, que segundo Cunha “é mais um documento administrativo do que um plano político” (CUNHA, 1992, p. 139).

Entrando pelo governo republicano, a situação de vulnerabilidade era bastante grave. Gomes (1988) demonstra que no sul do Brasil havia conflitos violentos, em que os imigrantes europeus abriram combates mortais contra os povos indígenas na região, ao tempo que o cientista teuto-brasileiro Hermann Von Ihering, diretor do Museu Paulista, propagava em artigo publicado na Revista do Museu que os indígenas deviam ser exterminados (GOMES, 1988, p. 84).

Diante das sistemáticas brutalidades, o Estado brasileiro foi denunciado internacionalmente pelas práticas de massacre contra os povos originários. As pressões internacionais e internas forçaram o Estado a criar seu primeiro órgão indigenista para a proteção destes povos. O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI), foi criado em 1910 e anos mais tarde foi renomeado como Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que sob inspiração positivista assumiu a tutela dos povos indígenas, declarando-se porta-voz oficial das demandas desses povos, tendo como objetivo final declarado a “integração dos índios à comunidade nacional” (SANTOS, 2004, p. 98).

Na década de 1960, no contexto do regime militar, o SPI foi extinto e os militares criaram a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atualizando e reafirmando os ideais integracionistas do órgão anterior. Os primeiros presidentes da Fundação foram gerais, e o relatório final da Comissão Nacional da Verdade apresenta números e indicadores alarmantes sobre a brutalidade praticadas pelo Estado brasileiro contra os povos indígenas durante o governo ditatorial³.

Fazer alusão aos processos históricos acima elencados é uma necessidade para compreendermos a produção histórica do silenciamento desses povos, que irá repercutir na educação escolar e no Ensino de História.

³ Sobre a Comissão Nacional da Verdade e os Povos indígenas, ver: MARTINS, Fabio do Espírito Santo. As sociedades indígenas e a Comissão Nacional da Verdade. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 386-419, jul./dez. 2018.

A colonialidade e a desobediência epistêmica no Ensino de História

O silenciamento e as lacunas históricas relativas aos povos indígenas no Ensino de História, são tributários da historiografia produzida a partir do século XIX, que encontrou terreno fértil no bojo da “orquestra” que tocava a música da extinção dos povos indígenas, como demonstrado anteriormente. A nascente história nacional se espelhava na sociedade e nos valores europeus, e identificava os povos indígenas como atrasados cultural e biologicamente, estando eles situados na pré-história. São povos sem história e estão situados na “infância da humanidade”.

A escola, que é uma das principais agências de produção e transmissão de conhecimentos, por longas décadas reproduziu impavidamente o discurso hegemônico da história oficial, fazendo prevalecer as versões que destacavam as ações dos portugueses e europeus, enquanto os povos indígenas aparecem na dos chegada dos portugueses ao Brasil, e nos séculos posteriores vão desaparecendo, paulatinamente. Daí em diante as crianças e adolescente são ensinadas apenas sobre as heranças deixadas pelos indígenas ao povo brasileiro, ficando a impressão de que o extermínio desses povos se consumou.

Analisando as perspectivas indigenistas hegemônicas produzidas no século XIX no Brasil e suas implicações na educação escolar, é relevante o estudo de Bittencourt (2013), no qual a autora demonstra que a escola passou a difundir a imagem do índio selvagem e genérico, tendo por base os manuais de história, a exemplo do livro *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, datado de 1861 (BITTENCOURT, 2013, p. 108). Neste contexto, o pensamento que orientava a compreensão e o estudo sobre os indígenas determinava que essas sociedades não tinham história, apenas etnografia, sendo que os livros didáticos eram repletos de ilustrações iconográficas que faziam alusões ao “índio genérico”, rejeitando qualquer traço de identidade particular.

Os livros didáticos seguiam a mesma lógica, apontando para os povos indígenas como bárbaros e devoradores da carne humana, que viviam em permanente estado de guerra, dignos de receber a dádiva civilizatória dos europeus, que estariam numa etapa superior da evolução humana. Em outros momentos, esses povos são representados de forma exótica, como naturalmente pertencente às florestas, mas congelados no passado.

A partir do século XX, a historiografia brasileira pautará o debate em torno “do índio da mestiçagem étnica à democracia racial” (BITTENCOURT, 2013, p. 113), cuja preocupação era a formação do povo brasileiro em seus aspectos de miscigenação. Nas escolas, os livros didáticos apresentavam uma dubiedade entre o indígena selvagem e vítima da crueldade colonizadora,

mas detentor de potenciais traços característicos que estão na base da cultura nacional, enquanto o povo brasileiro é apresentado como uma massa homogênea- que dissolveu as diversidades, formada a partir de três matrizes socioculturais: o europeu, o africano e o indígena.

A partir das análises dos estudos antropológicos nas primeiras décadas do século passado, Lilia Schwarcz (1993) informa que os indígenas eram mantidos como vítimas da tese da sua inexorável extinção, defendida sobretudo por Varnhagen no século XIX. No entanto, Bittencourt (2013) chama a atenção para o fato de que a ideia de extinção naquele momento histórico está vinculada ao projeto da “miscigenação racial” em andamento no país. A esse respeito, escreve a autora,

Assim, os indígenas passaram a integrar o “povo mestiço” e havia pouco interesse em conhecer seu passado e mesmo o presente de suas culturas, assim como silenciavam sobre as condições a que estavam sendo submetidos pelas frentes de colonização dos séculos XIX e XX (BITTENCOURT, 2013, p. 116).

Na mesma obra, a autora constata que Sylvio Romero foi um dos intelectuais renomados que se debruçou nos estudos da “mestiçagem racial”, apresentando-a com entusiasmo, inclusive por meio de publicação destinada ao Ensino de História, a exemplo da obra *A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*, na qual a mestiçagem é apresentada de maneira entusiasmada e otimista. Um dos problemas dessa abordagem é que os indígenas são vistos como o resultado de várias fusões e cruzamentos pacíficos de povos. Tal perspectiva anula os conflitos travados entre os povos indígenas e os colonizadores, anula as resistências dos povos originários e aponta para o futuro nacional sem vencidos e vencedores, apontando para a confirmação da democracia racial.

Portanto, a mistura das três raças articulada à ideia da “democracia racial” dará a tônica da tendência historiográfica e educacional nas primeiras décadas do século XX, em que as boas qualidades dos europeus colonizadores se fundirão a determinadas características socioculturais da população negra e indígena, formando a comunidade nacional.

A partir da década de 1930, embalados pela expansão de cursos superiores nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, surgiram novas tendências historiográficas que se debruçavam nos estudos sobre a formação da sociedade brasileira, incluindo os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais (BITTENCOURT, 2013, p. 119), repercutindo no ensino escolar, colocando novos debates e novas problemáticas sobre a sociedade brasileira na sala de aula, mas as discussões não representaram mudanças na compreensão das dinâmicas dos povos indígenas. A esse respeito, Bittencourt escreve:

No que se refere aos indígenas, as mudanças foram pouco significativas quanto às suas atuações na história do país, dando-se apenas maior relevo às teses culturalistas aplicadas à nacionalização. As versões didáticas de autores católicos sobre os indígenas permaneciam, inserindo-os na história dos missionários, estes as principais figuras civilizatórias, com destaque aos jesuítas (BITTENCOURT, 2013, p. 120).

Portanto, as novas correntes historiográficas não trouxeram novidades em termos da temática indígena, permanecendo a alusão à “epopeia do descobrimento” e ao projeto colonizador português, ressaltando a ideia das “heranças” indígenas que compuseram a sociedade nacional.

Toda essa lógica criteriosamente montada e reproduzida nas aulas de história e nos livros didáticos, foi colocada sob suspeita nos fins da década de 1970, quando o governo autoritário instituído em 1964 entrou em derrocada. As pressões populares, a redemocratização do Brasil, a promulgação da Constituição de 1988 e seus desdobramentos, especialmente com a criação da Lei n. 11.645/08, abriram novos horizontes para o Ensino de História e para o deslocamento dos povos indígenas para dentro da história.

A insurgência epistemológica na sala de aula

No bojo das mobilizações sociais pelo direito à igualdade e à diferença, setores progressistas e democráticos da sociedade brasileira pressionaram para virem à tona os debates sobre as questões étnico-raciais na escola, obtendo como uma das conquistas a aprovação da Lei n. 11.645/08, abrindo novas possibilidades para se repensar o passado, o presente e o futuro dos povos indígenas no Brasil.

Longe de terem desaparecido ou de sofrerem a “aculturação”, atualmente os povos indígenas crescem demograficamente e se fortalecem na conquista de direitos, não sem conflitos e perdas. Daniel Munduruku esclarece que:

Essas sociedades têm diferentes relações com a sociedade brasileira. Algumas possuem quinhentos anos de contato; outras, trezentos, duzentos anos; outras têm apenas quarenta ou cinquenta anos e acredita-se que existem outras cinquenta comunidades que não possuem contato algum com a sociedade nacional (MUNDURUKU, 2010, p. 67).

Para avançarmos nos debates, é necessário que tenhamos clareza sobre a dimensão das identidades desses povos, que definitivamente não cabem na generalidade “índio”. Em seus estudos sobre direitos e cidadania indígena, Vilmar Guarani faz a seguinte consideração:

Índio – Este termo genérico leva-nos a crer que não há diversidade de povos, pois todos são uma coisa só – índios. Por isso, muitos pensam que não existem culturas, e sim uma única cultura, uma única fé, uma única maneira de organização social, uma única língua. O termo contribui, enfim, para falsamente diminuir a diversidade indígena brasileira ou, em outras palavras, universalizar o diverso (GUARANI, 2006, p. 151).

É necessário sabermos quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente, e a partir daí, voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia e a escola negaram.

Estas e outras questões estão contidas nos propósitos da Lei n. 11.645/08, que deve abarcar debates de ordens diversas buscando promover a revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena, eliminando estereótipos, preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que frequentemente o estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas tende a enfatizar apenas as histórias das derrotas e das perdas, que culminam no extermínio. Tal perspectiva derrotista esconde as histórias das resistências e das estratégias de continuidade e manutenção das tradições originárias, assim como colabora para manter os povos indígenas à margem da história nacional.

Do mesmo modo, é necessário que o Ensino de História se esquive das armadilhas criadas por visão romântica e folclórica, em que os indígenas são representados como grupos de pessoas ordeiras, boazinhas, heróis e salvadores da humanidade. Os povos indígenas não podem e nem vão assumir essa responsabilidade de sozinhos terem que reconstruir tudo o que a humanidade destruiu em nome do progresso e do bem estar.

Seguindo em direção a uma postura pedagógica decolonial, o estudo da história e da cultura indígena nas escolas pode ocorrer por um viés que reconheça a pluralidade da nação brasileira e a diversidade dos povos indígenas, ressaltando que esses povos estão inseridos no tempo presente, em diálogo com o passado.

No entanto, inserir os povos indígenas na história e nos currículos escolares é um desafio que pressupõe uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontem a versão da história oficial, que silencia e generaliza esses povos. É necessário avançar, rompendo o silêncio, lacunas e os estereótipos que permanecem nos dias atuais.

Para além da perspectiva que enxerga apenas traços indígenas herdados pelo povo brasileiro, é preciso investigar a fundo as contribuições desses à cultura nacional. Berta Ribeiro (1995) assinala que os povos indígenas são

detentores de saberes milenares, que passam pelo campo do manejo florestal, práticas agrícolas e medicinais que fazem parte do convívio cotidiano nas aldeias. A autora assinala que as pesquisas realizadas por antropólogos e biólogos entre os indígenas “levou-os a desenvolver ramos associados entre a etnologia e a biologia aos quais se deu o nome de etnobotânica, etnozootologia etc” (RIBEIRO, 1995, p. 197).

Considerando que vivemos atualmente um período de crises econômicas, socioambientais e de saúde pública, é necessário voltar os olhos às formas de vida dos povos indígenas, procurando elementos que possam auxiliar na busca de alternativas para a crise instalada com o modelo de desenvolvimento que humanidade optou para seguir. Entre outros ensinamentos, os povos indígenas têm demonstrado a capacidade de viver de maneira simples, rejeitando o consumismo desenfreado próprio do modo de produção capitalista, assim como têm convivido em equilíbrio com a vida humana e não-humana que habita os diversos biomas e ecossistemas.

A lógica antropocêntrica, racionalista e de progresso infinito que está na base do pensamento iluminista, levou a humanidade a se apartar da natureza e declarar guerra à terra pelas águas, pelo solo, pelo subsolo e pelo ar, gerando uma devastação que põe em risco a continuidade da vida no planeta. A humanidade tem que rever seu caminho e desistir de seguir pela via antropogênica, e o diálogo com os povos indígenas pode ser promissor na construção de alternativas.

Em termos de metodologias de ensino e aprendizagem, Grupione (1998) sugere que o caminho é rever os nossos conhecimentos, perceber nossas deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber. O autor sugere que façamos a crítica à visão eurocêntrica da história brasileira e aos livros didáticos referentes à temática indígena, sendo fundamental a realização de pesquisas que produzam novos olhares sobre a temática.

A operacionalização das atividades pedagógicas voltadas para o estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas não-indígenas poderá ocorrer por meio de atividades diversificadas. Apenas para exemplificar, os professores poderão analisar os conteúdos dos livros didáticos, identificando as lacunas, os silenciamentos e os estereótipos reproduzidos nos textos e imagens.

Outra atividade instigante é o trabalho com as fontes da imprensa, buscando identificar contradições e tensões sociais, e as tendências políticas envolvidas nas questões indígenas, particularmente na questão territorial, que incide diretamente no projeto de autodeterminação dos povos indígenas.

A literatura produzida pelos próprios indígenas é outro promissor instrumento pedagógico para que as crianças e jovens se aproximem da temática indígena. Atualmente um número significativo de indígenas escreve e publica sobre pertencimento, concepções de mundo, cosmologias, relatos

de experiências e outros aspectos da vida indígena, dando a oportunidade do contato com escritas a partir do olhar protagonizado pelos próprios indígenas.

Em tempos de relações remotas, mais do que nunca a internet transformou-se num instrumento de pesquisa que pode auxiliar na organização das atividades pedagógicas para o estudo da história e cultura indígena. A rede disponibiliza dezenas de filmes e documentários produzidos por indígenas e por não indígenas sobre a história e a cultura desses povos, assim como sobre práticas antirracistas e diversidade étnica. Centenas de páginas eletrônicas e sítios virtuais fornecem informações confiáveis, artigos, livros inteiros, porém as pesquisas devem seguir um critério seletivo rigoroso, pois muitas informações disponíveis reproduzem o racismo e estereótipos, deliberadamente.

Além das literaturas produzidas pelos próprios indígenas, é importante que nas aulas sobre o tema indígena tenha a presença de sábios e lideranças desses povos, que relatem suas memórias históricas, as resistências, desafios e projetos de futuro.

Considerações finais

O estudo da história e da cultura indígena nas escolas brasileiras deve assumir o compromisso político de dar visibilidade aos povos indígenas, trazendo-os para o campo da história presente, em diálogo com o passado. O debate em torno da pluralidade do povo brasileiro é outra pauta fundamental no Ensino de História, rompendo com a ideia da homogeneidade e da democracia racial, privilegiando os debates sobre os conflitos que permanecem no campo político nos dias atuais.

Lembrando Boaventura Santos (2006), o Estado brasileiro utilizou da violência sem limites contra os povos indígenas, provocando o que o autor identifica como *epistemicídio*, que é o extermínio de um conhecimento local perpetrado por uma ciência exterior, alienígena. Segundo o autor, o *epistemicídio* provoca a subalternização dos grupos sociais cujas práticas se assentavam em conhecimentos específicos e diferentes dos conhecimentos consagrados pela ciência universal.

Nas vozes silenciadas, podemos escutar o lastro da violência promovida historicamente contra os povos indígenas. Ações instituídas pelos jesuítas, que catequizavam para dominar, para produzir excedente e transformar os indígenas em mão de obra disponível para as missões/colonização, assim como as ações do Diretório dos Índios (1757), do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (Funai) são exemplos de políticas epistemicidas e genocidas.

A escola tem o dever de adequar seus currículos aos “tempos de direitos” que vivemos, sendo necessário que os professores estejam preparados para lidar

com tal realidade, o que pressupõe o empenho em pesquisas bibliográficas e em fontes que abram novos olhares sobre a temática indígena.

Por sua vez, o Estado brasileiro, em parceria com instituições ensino superior e Organizações Não Governamentais, deverá promover cursos de formação dos professores da rede de educação básica, sendo que tal formação não poderá prescindir da participação de grupos indígenas entre os formadores. Os cursos de licenciatura, por sua vez, devem realizar o debate de forma profunda, realizando reformulações em suas estruturas curriculares a fim de contemplar a história e a cultura indígena transversalmente, criando também disciplinas específicas para debater o tema nos diversos cursos.

Os esforços para a efetivação da lei n. 11.645/08, no que tange ao estudo da história e da cultura indígena, esbarram em limites complexos, entre eles a morosidade e o reduzido interesse das escolas e poder público na realização de cursos de formação continuada dos professores. Do mesmo modo, é fundamental a produção de material didático-pedagógico específico sobre a temática, no entanto há poucos recursos e esforços para a produção e publicação dos mesmos.

A crise que a humanidade atravessa requer uma profunda reflexão crítica dos hábitos e costumes do mundo ocidental. A escola pode vir a ser o espaço privilegiado para a construção de uma nova sociedade, pautada nos princípios da igualdade que convive dialeticamente com as diferenças e diversidades dos povos. O Ensino de História tem sua fatia de colaboração, rompendo com os silêncios dos grupos subalternizados e evidenciando-os como grupos e sujeitos da história.

Referências

- BENJAMIN, W. As Teses sobre o Conceito de História. In: *Obras Escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1985. v. 1, p. 222-232.
- BITTENCOURT, M. Circe F. História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. In: Araújo, Cintia M. de. *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRITO, Edson Machado. *A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo*. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.
- COELHO, Mauro C.; QUEIROZ, Jonas M. *Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX)*. Belém: UFPA/Naea, 2001.

- CRUZ, Heloísa F.; FENELON, Déa Ribeiro; PEIXOTO, Maria do R. Introdução. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. *Muitas histórias, outras memórias*. São Paulo: Olho d'Água, 2004.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 4, n. 10, set./dez. 1990.
- GANDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil e História da Província de Santa Cruz*. São Paulo: Ed. Itatiaia e EDUSP, 1980 [escrito circa 1570 e 1576].
- GOMES, Mércio. *Os índios e o Brasil: ensaios sobre um holocausto e sobre uma possibilidade de convivência*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D. B. *A temática indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus*. Brasília: MEC/Mari/Global, 1998.
- GUARANI, Vilmar M. Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In: ARAÚJO, Ana Valéria et al. *Povos indígenas e a lei dos "brancos": direito à diferença*. Brasília: MEC/Secadi/Museu do Índio, 2006.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, Bogotá –Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez., 2008.
- MARTINS, Fabio do Espírito Santo. As sociedades indígenas e a Comissão Nacional da Verdade. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 386-419, jul./dez., 2018.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói –RJ, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando*. São Paulo: Editora do autor, 2010.
- MUNSBURG, João Alberto S.; SILVA, Gilberto Ferreira. Interculturalidade na perspectiva da decolonialidade: possibilidades via educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018.
- RIBEIRO, Berta. A Contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D. B. *A temática indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus*. Brasília: MEC/Mari/Global, 2004, p. 197-2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

- SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L; GRUPIONI, L. D. Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: subsídios para professores de primeiro e segundo graus*. São Paulo: Global; Brasília: MEC/Mari/Unesco, 2004.
- SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, José Bonifácio de A. *Apontamentos para a civilização dos índios bravos do império do Brasil*. Brasília; Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1823.
- VIEIRA Maria P. *et al.* (org.). *A pesquisa em História*. São Paulo: Ática, 1991.

SABERES OUTROS NA FORMAÇÃO DOCENTE: A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA COMO ESTRATÉGIA PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

DELTON APARECIDO FELIPE

Introdução

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007, p. 494) argumenta que ao tratar do ensino, aprendizagem e relações étnico-raciais, uma das condições necessárias é discutir os processos de hierarquização estabelecidas nos territórios que foram historicamente colonizados, a referida professora afirma que “em seus próprios territórios tratavam, os colonialistas, de convencer os demais cidadãos quanto à inferioridade e até mesmo animalidade dos indígenas, africanos e aborígenes”. No Brasil ao analisarmos as práticas pedagógicas no Ensino de História, ainda percebemos a colonialidade de poder-saber, que colocou o sujeito branco europeu e seus saberes no centro do processo de conhecimento e os não europeus e não branco e seus saberes, à margem, como argumenta Quijano (2007),

Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/ dominación/ conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) em dependência del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de La especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar La reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios¹. (QUIJANO, 2007, p. 96).

¹ Tradução livre: Como o conhecemos historicamente, o poder é um espaço e uma rede de relações sociais de exploração / dominação / conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle das seguintes áreas da

A argumentação acima, demonstra que o projeto colonial de poder-saber europeu que afetou o Brasil ainda hoje está entranhado nas mais diversas esferas da sociedade, imprimindo suas marcas nas formas de conhecer o mundo e a história do país. As implicações históricas disto é o estabelecimento de um padrão eurocêntrico de dominação, fazendo com que os saberes de outros grupos formadores do Brasil, como as populações africanas e os povos indígenas, fiquem ocultados e/ou marginalizados no tecido social. É nesse cenário que a Lei 10.639/2003 e sua complementação, a 11.645/2008, atuam como uma estratégia de descolonização do imaginário racial brasileiro, ao estabelecer a obrigatoriedade do Ensino de História da cultura afro-brasileira, africana e indígena na Educação Básica.

Nos mais de quinze anos da aprovação da referida da Lei 10.639/2003, se percebe que a descolonização do imaginário racial ainda está em curso no espaço escolar, ainda há, demanda tanto elaboração de materiais didáticos, que tenham como princípio a desconstrução do preconceito racial vivenciado pela população negra e os povos indígenas, como a elaboração de formações de professores e de professoras comprometidas/os em repensar suas ações pedagógicas para uma educação decolonial.

Com intuito de partilhar saberes que consideramos necessários para questionar um Ensino de História excludente e eurocêntrico e efetivar uma educação antirracista em sala de aula, é que relatamos neste texto os resultados de um curso de extensão² que organizamos e ministramos no ano de 2015. O curso nomeado de Brasil – África: Diálogos Possíveis na Educação Básica na Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão, em parceria com o Núcleo Regional de Campo Mourão (NRE/Campo Mourão), no Paraná, para professores e professoras da Educação Básica da rede pública. Cabe ressaltar que uma formação docente que coloque o eurocentrismo em questionamento, não significa de forma alguma desconsiderar as narrativas europeias sobre a identidade nacional, e sim, imprimir outros saberes na prática docente, nos currículos e em recursos pedagógicos, como os livros didáticos, que permitam o questionamento a colonialidade do saber-poder presente, em sociedades colonizadas como Brasil.

O curso teve um caráter de intervenção pedagógica na formação continuada de docentes de da Educação Básica e foi organizado em dois momentos: o primeiro encontro foi intitulado Dez anos da Lei 10.639/2003-histórias para contar, apresentado no dia 07/10/2015 e o segundo encontro

existência social: (1) trabalho e seus produtos; (2) dependendo da primeira, “natureza” e seus recursos de produção; (3) sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; (4) subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; (5) a autoridade e seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças

² O Curso de extensão foi registrado sobre o protocolo 4368/2015 junto à Divisão de Extensão e Cultura da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão.

intitulamos de: Brasil-África: relações possíveis, o qual se deu no dia 04/11/2015, onde, cada encontro teve duração de quatro horas, totalizando oito horas.

Tivemos com 64 participantes, dos quais 36 eram docentes de história formados e atuando em sala de aula nesse componente curricular, 10 docentes eram formados em outro componente curricular, como geografia, mas atuava em sala de aula ministrando aula de história e 10 eram docentes de outros componentes curriculares como Geografia, Biologia, Português, Matemática e Arte e nunca ministraram aula de História. Apesar de ser aberta aos professores e professoras de todos os componentes curriculares, percebemos um predomínio dos docentes que atuavam em sala de aula com a disciplina de História, acreditamos que isso pode ser explicado pelas atuais configurações desta disciplina, que exigem o constante diálogo com as várias culturas sociais, rompendo assim como o silenciamento imposto aos vencidos da história (FERRO, 1989).

Durante os encontros com os professores e professoras, utilizamos como um dos instrumentos de coleta de dados as notas de campo que intitulamos de Diário de Bordo que possibilitou relatar as impressões do pesquisador/palestrante diante de várias discussões feitas durante o curso. Na elaboração deste artigo, priorizamos as narrativas dos docentes contidas no Diário de Bordo já que, nessas narrativas, os sujeitos da pesquisa se expressaram livremente, permitindo que suas representações sobre o mundo, mesmo que de forma provisória, viessem à tona. Pérez (2003, p. 101) diz que “o ato de narrar se torna um ato de conhecimento, isto é, uma rede tecida de representações diversas, traduções variadas sobre o mundo e sobre o objeto da história que cria sonhos, utopias e compartilha outras realidades”.

Ao propiciarmos aos cursistas o contato com diferentes formas de pensar sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, subsidiadas pela Lei 10.639/2003, estamos cumprindo, pelo menos, três características de uma educação antirracista que são: “Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira; buscar permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial” (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

No decorrer dos dois encontros do curso, em diferentes momentos, houve diálogos, conversas e discussões que nos permitiu pensar estratégias junto aos docentes para a efetivação de uma educação antirracista decolonial, pois como afirma Magnolo (2010) o trato de um Ensino de História não eurocêntrico, implica “aprender a desaprender para reaprender”. Assim, passaremos, então, a narrar e analisar alguns desses momentos desta aprendizagem, no entanto, preciso informar ao leitor ou à leitora que, nesse

texto, priorizarmos as falas³ que foram registradas no Diário de Bordo e, por isso, não identificamos quem as fez, mas o que foi falado, já que esse método de coleta de dados permite nos preocuparmos “não com quem disse, mas [com]⁴ o que foi dito” (FERRAÇO, 2003, p. 163).

Saberes outros em sala de aula: dez anos da lei 10.639/2003

Priorizamos no primeiro encontro, discutir os impactos da Lei 10.639/2003, em sala de aula, e alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A ideia foi demonstrar aos participantes que a lei mencionada a orientam instrumentalizaram o Estado e a sociedade para lidar com esse passado colonial de marginalização, permitindo tomar medidas para reparar os danos sofridos pela população negra no Brasil e lançar os olhos acerca de falsos discursos disseminados, ao longo da história. O povo negro, desde o regime escravista até a contemporaneidade, lida com os prejuízos de toda ordem: danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais.

Nesse sentido, ressaltamos para os docentes que, se considerarmos o passado de marginalização e todo tipo de dificuldades e obstáculos que a população negra vem enfrentando para existir, toda e qualquer ação na escola que vise implementar as diretrizes curriculares para a educação étnico-racial estão amparadas na Lei e, portanto, são ações que ganham o peso da legitimidade estatal, permitindo aos agentes atuarem com o respaldo legal. Incorporar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana significa positivar o papel da população negra na construção da nação, reconhecendo sua existência, reparando sua marginalização e valorizando sua presença. A Lei 10.639/2003 é revolucionária para o sistema educacional em nosso país, por questionar a organização do currículo escolar brasileiro e ao estabelecer estratégia para descolonizar o imaginário brasileiro promove uma educação antirracista.

Cumprir mencionar que privilegiar uma educação antirracista no ensino da história não significa, de nenhum modo, desprestigiar as histórias dos demais grupos étnicos-raciais no currículo escolar ou na História do Brasil, mas, acima de tudo, significa oferecer um contraditório, atrasado, mas ainda útil, a uma cultura, historicamente, subalternizada e tida como coadjuvante da história mundial. Neste sentido, a professora e intelectual negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do parecer que acompanha a Lei

³ Todos os participantes do curso assinaram o Termo de Consentimento autorizando a utilização dos dados coletados para a feitura desse artigo conforme instrução do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual do Paraná. Os termos de consentimento e os questionários aplicados estão armazenados junto ao pesquisador.

⁴ Grifo nosso.

10.639/03, aponta que objetivo da referida legislação não é o de substituir o enfoque eurocêntrico dos currículos escolares por um afrocentrado. Muito pelo contrário, o objetivo é o de alargar o enfoque racial para que outros grupos étnico-raciais possam oferecer sua história sobre os fatos que usualmente são lidos estritamente pela perspectiva dos “vencedores” (BRASIL, 2004).

Um questionamento incisivo no primeiro encontro feito por alguns docentes foi, por que mesmo após tantos anos de aprovação da Lei 10.639/2003 ela ainda não se efetivou totalmente no espaço escolar? Respondi aos cursistas que, como afirma Cavalleiro (2001, p. 158), a construção do ensino antirracista implica em “buscar materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’”. Entretanto, o que temos visto, por parte da sociedade e dos docentes, é uma resistência em pluralizar a História do Brasil.

Gomes (2013) nos apresenta um estudo realizado sobre o processo de implementação da Lei 10.639/2003 e comenta que é possível observar que muitas escolas se orientam, no momento de lecionar os conteúdos programáticos pertinentes à história e à cultura afro-brasileira, por representações estereotipadas do continente africano, bem como da população afro-brasileira, enquanto outras reservam as últimas semanas do mês de novembro para trabalhar com tais conteúdos e, ambas, fomentam e reafirmam representações equivocadas, quando não estereotipadas da população africana, as quais sustentam o racismo em nosso país.

Exemplifiquei a minha resposta para os cursistas, mencionando a dificuldade que a sociedade, bem como uma grande maioria docente, tem em reconhecer a diversidade presente em nosso tecido social e a existência do racismo como elemento estrutural do Brasil, o qual faz com que a população negra viva uma situação de desigualdade social, simbólica, política entre outras.

Para a construção de um Ensino de História antirracista é fundamental o reconhecimento positivo da diversidade racial de nosso país, no entanto, sabe-se que essa não é uma tarefa fácil, visto que a diversidade deve ser tratada como uma unidade em contraponto ao que é considerado universal, não se consegue tratar nenhuma diversidade em específico, uma vez que lidam com questões de universos diferentes. Por isso, é importante reconhecer o conceito da (s) diversidade (s) no âmbito do currículo tradicional, homogêneo e hermético, mas a mudança depende da capacidade de lidar com a multiplicidade de temas que esse conceito carrega, cada qual com seu escopo. Nesta perspectiva, não podemos afirmar que temos uma história, o que temos são diversas histórias do Brasil e o currículo de história deve oferecer subsídios para pensarmos essas histórias em relação e as dimensões de poder que elas envolvem.

Quanto ao conceito de racismo, esse foi mais complexo de trabalhar com os professores e as professoras, visto que, no decorrer do encontro, já tinham aparecido frases como “racismo existe mesmo”; “professor, o senhor não acha que tem pessoas negras que veem racismo em tudo”; “mas, todo mundo sofre racismo”, “racismo existe nos Estados Unidos, aqui [Brasil] não tem”⁵, esse conjunto de frases me fez perceber que parte significativa dos docentes presentes não sabia o que é o racismo e como ele se manifesta no Brasil. Sendo assim, expliquei que não trataria do racismo e sim dos racismos, propositalmente no plural, para que eles percebessem que, como todo conceito, o significado dos termos é fluido e passa por diversas modificações, ao longo dos processos históricos, conforme a transformação cultural da sociedade. No caso brasileiro, a palavra racismo, comumente, se remete, de imediato, às relações estabelecidas para com a população negra, em função do passado colonial escravista e sua negação, com o advento da ideologia da miscigenação e da democracia racial.

É importante salientar que o racismo é um fenômeno social que se modifica de acordo com os processos de sociabilidade de cada lugar, na maioria das vezes, em uma mesma sociedade, podemos ter diferentes manifestações deste fenômeno. No caso do Brasil, temos o racismo estrutural, institucional, intersubjetivo dentre outros. Expliquei a eles, por exemplo, que o racismo atua de forma estrutural, atingindo diversos aspectos de nossa sociedade como elemento regular e funcional, pois a sociedade brasileira teve como um dos alicerces de seu desenvolvimento o processo escravista de negros africanos e indígenas originários e o racismo oriundo deste tipo de prática e ideologia. Ou seja, é um racismo que está diretamente vinculado à formação social do nacional, desde o Brasil Colonial.

Para Almeida (2018), o racismo estrutural se manifesta enquanto norma da sociedade brasileira, isto significa que o racismo compõe a regularidade de nossa sociedade, estando presente, em todas suas esferas, enquanto elemento regular que se desdobra em aspectos específicos da sociedade. Já o racismo institucional, para esse mesmo autor, é aquele que se manifesta pela produção de desvantagens e privilégios a determinados grupos sociais, em nossas instituições, com base na raça. No caso do Brasil, a população negra é aquela que ocupa os piores postos de trabalhos, que recebe o menor salário e sofre maior violência das forças policiais, por exemplo.

Temos, ainda, o racismo intersubjetivo ou interpessoal, o qual se manifesta de forma objetiva nas relações entre as pessoas, ainda que as partes envolvidas não tenham consciência de que estão sendo racistas ou sofrendo racismo. Ou seja, por um lado, observamos, objetivamente, uma prática

⁵ As falas dos cursistas estão identificadas com “aspas”, mas sem a identificação de quem disse, pois, a nossa preocupação não era registrar quem disse, mas o que foi dito, conforme a metodologia de coleta de dados que utilizamos.

racista quando uma pessoa xinga a outra por ser negra e o xingamento está marcado pelo fator raça/cor; por outro, há casos que nem o agressor nem a vítima se dão conta de que se trata de racismo, no entanto, permanece constituindo uma evidência objetiva do crime. Destarte, a manifestação do racismo internalizado ocorre na relação interpessoal e é, objetivamente, detectada, independente da consciência dos envolvidos.

Assim, pratica-se o racismo com a pessoa negra que foi xingada por um atributo da sua raça, mesmo que ela não se dê conta disso, ademais, outras pessoas que observam a situação são capazes de identificar a atitude racista de quem a destratou e, aquele que xingou, mesmo que não reconheça que foi racista, ainda assim, o xingamento, nesse caso, é a evidência objetiva de sua atitude racista.

O contexto social marcado pelo mito da democracia racial nos incutiu uma falsa noção de que não há problema de racismo no Brasil, o tratamento diferenciado dispensado a pessoas negras é justificado por algum outro motivo, nunca pela raça/cor, no entanto, isso é fruto do racismo internalizado e deve ser o primeiro a ser combatido. Para tanto, é fundamental que educadores e educadoras prestem atenção nas próprias atitudes e busquem identificar como fomos forjados num ideário racista, mas temos o dever de combater primeiro em nós, para que nossas atitudes não continuem reproduzindo as mesmas práticas e mantendo a mesma estrutura racista.

Terminada essa explicação, percebi que estávamos, praticamente, no fim do encontro, todavia, deu tempo de uma professora efetuar uma última pergunta: Por onde devemos começar a trabalhar com o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Percebi no questionamento da docente que ela queria saber quais conteúdos trabalhar e respondi a ela que a Lei 10639/2003 tem provocado um bom debate sobre os conteúdos que são escolhidos para o currículo, mas, que a meu ver, não se trata, necessariamente e tão somente de mais conteúdo para serem ministrados, demandando de educadores um malabarismo para encaixá-los na grade da disciplina e no seu plano de curso, é, antes tudo, uma nova perspectiva de ensino, ou seja, é fundamental perceber as relações de poder-saber envolvidas nas escolhas dos conteúdos escolares está diretamente ligada a um passado colonial, que muitas vezes, invisibiliza os saberes dos afro-diaspóricos no Brasil e dos povos indígenas.

Conectando saberes: diálogos entre Brasil e África

O segundo encontro do curso nosso objetivo, era o de continuar a oferecer pressupostos teóricos e metodológicos do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como problematizarmos a importância da

História da África para a efetivação da Lei 10.639/2003, em sala de aula, continuei o curso perguntando aos professores e professoras se há diferença entre dizer para uma criança negra brasileira que ela é descendente de escravo ou descendente de homens e mulheres escravizados. Praticamente, todos os docentes responderam que há diferença e, ao perguntar qual seria, tivemos respostas como “não pode limitar a história do negro a escravidão”; “porque falar isso para as crianças negras é maldade”; “porque a história da população negra começa na África”.

Como se observa, o corpo docente entende a importância de ampliar a história da população negra brasileira para além da escravidão e, ao fazerem isso, coloca-se em prática uma educação antirracista que permite o questionamento da colonialidade do saber-poder por “ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira” e, ainda, por “elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados” (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Dessa forma, entendemos que ao utilizar a expressão escravizado, não estamos fazendo somente um jogo linguístico, mas, acima de tudo, estamos ampliando a forma que a história da população negra brasileira é vista, como argumenta Mattos (2003, p.135), ao fazer um breve balanço sobre o Ensino de História e luta contra a discriminação racial no Brasil. A autora destaca que é “preciso desenvolver condições para uma abordagem da história da África no mesmo nível de profundidade com que se estuda a europeia e suas influências sobre a América”. Mattos, ainda, continua afirmando que “ensinar história da África aos alunos brasileiros [...], é única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar do Brasil” (p. 135-136).

Enfatizamos os pressupostos acima, para os cursistas, por percebemos que parte significativa do racismo vivenciado pela população negra tem como referência os estereótipos e os preconceitos a que os povos africanos foram e são alvo ao longo da história. O primeiro passo para construir caminhos pedagógicos que nos ajudem a compreender e contextualizar as informações sobre o continente africano e sobre a população negra no Brasil é admitir que existem inúmeras visões estereotipadas sobre os povos africanos e seus diaspóricos, suas histórias e suas organizações sociais.

Parte significativa dos estereótipos propagados sobre o continente africano, no Brasil, tem como base o ponto de vista do europeu colonizador, seja no seu viés religioso, como a crença de que os africanos são descendentes de um povo amaldiçoado por “Deus”, ou, no viés clínico-biológico, como

uma perspectiva eugênista⁶ recorrente no decorrer do século XIX, a qual postulou que os povos africanos eram, biologicamente, inferiores aos europeus. Os estereótipos são perigosos, pois escondem múltiplas possibilidades de se entender a história dos diversos povos que constituem a nossa sociedade, reduzindo tudo a uma visão única, conforme problematiza a literata nigeriana Chimamanda Adichie (2009). Acrescenta-se que eles, geralmente, são incompletos, parciais e limitados, configuram reducionismos e, ao propagar uma história única, reforçam o viés paradigmático do domínio de um grupo sobre outro. A desconstrução desse olhar hegemônico é importante para o processo de visibilidade de uma identidade negra valorativa na história.

Tantas inquietações nos levaram ao seguinte questionamento: Por que a história da África no interessa? Se o Brasil fosse um país sem nenhuma parcela de povos africanos diaspóricos, não seria surpreendente que os currículos escolares dispensassem estes conteúdos. Todavia, por razões da história da humanidade ou mesmo da história econômica do capitalismo, seria indispensável um conhecimento sobre a história africana. O surpreendente é que o Brasil, embora seja um país que tem cerca da metade de sua população que reconhece sua ancestralidade, no continente africano, não tenha o ensino sobre os aspectos da história africana na constituição de seu currículo escolar.

Para construir um currículo com perspectiva decolonial, é preciso considerar que todo conhecimento é uma construção social e não é neutro, nem homogêneo, nem estático; por isso entendemos o conhecimento como uma produção histórica, permeada por ações sociais, econômicas e políticas, constituindo-se de valores, significados e sentidos múltiplos. Como tal, o conhecimento expressa visões particulares e significados próprios de determinadas culturas que se inserem nas disputas pela manutenção do poder.

Como Mattos (2003) argumenta, sem o ensino profundo da história africana, temos uma história do Brasil parcial, limitada, inviezada e que promove o racismo estrutural, o qual tanto afeta o cotidiano das pessoas negras, em nosso tecido social. Conforme se nota, é imprescindível que a história do continente africano esteja presente nos currículos escolares do Brasil, ela é essencial tanto para explicar a história da humanidade e o povoamento do mundo, quanto a história econômica do mundo oriental e ocidental. Neste último, os povos africanos foram essenciais para o desenvolvimento do capitalismo e os processos que o potencializaram, como a Revolução Industrial (XVIII), visto que foram estes povos que trabalharam nas inúmeras lavouras que alimentaram as indústrias têxteis inglesas.

⁶ Perspectiva eugênista compreende um conjunto de ações, tanto biológicas quanto materiais e simbólicas, que construíram um discurso de inferioridade da população negra africana e seus diaspóricos em relação a população europeia e seus descendentes (FELIPE, 2015).

Nesse sentido, outro professor perguntou: “Como assim a presença africana em todos os currículos escolares?” – o questionamento do docente foi crucial para o desenvolvimento do curso, pois nos permitiu problematizar os tipos de escravidão que afetaram o continente africano. Expliquei aos cursistas que estudiosos africanos e europeus concordam que a escravidão era uma atividade existente nas Áfricas, antes da chegada dos mercadores europeus, no final do século XV. A partir desta problematização, outra professora indagou: “Então é verdade que os africanos escravizavam os próprios africanos?”. Eu disse à professora que, para responder o questionamento dela e continuar problematizando a pergunta do professor, é preciso entender que há, pelo menos, três tipos de escravidão que ocorreram no território africano e que possibilitaram a difusão da população africana para o mundo ocidental e oriental. A saber:

A escravidão doméstica, também pode ser conhecida como escravidão interna pré-colonial africana, em que as pessoas eram transformadas em escravos por punição de algum crime, ou por dívida (favorecendo a penhora humana). Alguns autores como Lovejoy (2002) afirmam que esse tipo contraditório de escravidão pode ser considerado uma forma menos agressiva, pois os escravos poderiam ter acesso à terra, enquanto meio de produção, poderiam casar-se com pessoas livres e, algumas vezes, eram considerados como membros da família de seu proprietário.

Na escravidão doméstica, o escravo era adotado como filho do senhor, mas ficava menor para sempre, nunca se emancipando do controle de seus proprietários. Os escravos, no sistema doméstico, podiam desempenhar muitas funções econômicas, mas sua presença estava relacionada com o desejo do senhor de aumentar o seu poder político. A sociedade, nesse caso, não estava organizada de modo que a escravidão fosse uma instituição essencial, soma-se a isso o fato de que essa escravidão, raramente, implicava em deslocamento para fora do continente africano.

Os estudos sobre esse tipo de escravidão demonstram que mesmo antes da chegada dos muçulmanos, no século XVIII, ou dos europeus, no século XV, havia um grande fluxo migratório entre os povos do continente africano, o que possibilitou trocas culturais geradas dentro do próprio continente. Isso nos permite desconstruir a ideia de que a população africana era isolada e não produzia, a partir de suas dinâmicas internas.

Com a escravidão islâmica, que pode ser entendida com a expansão islâmica, a história da África ganhou novos rumos. Desde os fins do século VIII, os árabes, partindo da região do Golfo Pérsico e da Arábia, disseminaram o islamismo pela força da palavra, dos acordos comerciais e, principalmente, das armas. Eram as guerras santas, as jihad destinadas a islamizar populações, converter líderes políticos e escravizar os “infiéis”. Havia, na África pré-

colonial, uma preferência por escravos do sexo feminino. Essa preferência, segundo Lovejoy (2002) é explicada pela função de as escravas concubinas “produzirem” escravos através da reprodução.

Os países muçulmanos eram o destino de muitos cativos, pois a cultura e religião islâmica aceitavam o sistema de concubinagem, estando as concubinas a ocupar o lugar de preferência, como companheiras e mães, além de seu poder de reproduzir e serem de mais baixo custo de aquisição para seu proprietário, em relação às suas mulheres-esposas.

Devido às regras sociais de determinados reinos, especialmente os de influência islâmica, a segunda geração de escravos adquiridos se tornava livre; logo, essa mão de obra escrava não se autorreproduzia. No entanto, nesse caso, a reposição dessa mão de obra era feita através do comércio ou ataques militares violentos.

A escravidão muçulmana incentivou um tipo mais comercial de escravidão no mundo árabe, o que explica a presença negra em diversos países do oriente. Além disso, estudiosos africanistas encontraram inúmeros escritos que se referem às Áfricas, a partir do século XVII, em bibliotecas do atual Irã (região da antiga Pérsia).

A escravidão capitalista, também conhecida como escravidão cristã, se potencializou com a chegada dos europeus e o comércio atlântico, em que homens e mulheres escravizados se tornaram moedas de trocas, nas sociedades africanas. Esse comércio colocou à disposição, dessas sociedades, diversos produtos que, até então, nunca tinham tido acesso, influenciando, assim, a economia e a forma de organizar a política local. Lovejoy (2002) demonstra que a instituição da escravidão, no continente africano, através do comércio atlântico, modificou todos os setores internos, nos locais em que ela se implantou. A produção econômica em algumas regiões da África passou a depender do trabalho escravo, o poder político o utilizava, em grande medida, nos exércitos, e o comércio externo de venda de escravos tornou-se uma importante fonte de renda para o continente.

Outra grande consequência da presença europeia nas sociedades africanas consiste no aumento da diferenciação social entre os próprios africanos. As mercadorias europeias trazidas como objeto de troca transformaram-se, rapidamente, em símbolos de *status* social e as armas, também utilizadas como objetos de troca por escravos, passaram a ser fundamentais para a garantia de uma superioridade militar entre os reinos. A interferência europeia através do fornecimento de armas passou, conseqüentemente, a ser de suma importância para a conquista de mercados, por parte desses reinos.

Um dos efeitos mais significativos da escravidão capitalista foi que ela aumentou, exponencialmente, o número de homens e mulheres retirados/as do continente africano, alimentando a mão-de-obra utilizada nas colônias

portuguesas, como Brasil, e nas colônias britânicas, como os Estados Unidos. Além disso, a escravidão capitalista passou a tratar a população negra escravizada como objeto vivo de trabalho, visto que utilizavam como justificativa para ela a pretensa maldição de Cam e a consequência dessa visão foi a desumanização dos povos africanos escravizados

Ressaltei para todas/os, como faz Albuquerque e Fraga Junior (2006), que o que diferencia a escravidão capitalista da escravidão doméstica e a escravidão islâmica é que, naquela escravidão, os povos africanos foram tratados como um objeto, ou melhor, como mercadoria de venda, alimentando o capitalismo como próprio comércio de escravos ou mesmo com o trabalho da população negra escravizada, nas diversas regiões do mundo ocidental.

Os três tipos de escravidão, além de alterarem a realidade social dos povos africanos, ainda, permitiram a difusão da cultura africana pelo mundo. Não se trata aqui de estabelecer que uma escravidão seja melhor do que a outra, mas entender que essas escravidões têm efeitos diferentes no mundo, e, considerando que o Brasil foi um dos países que mais recebeu africanos escravizados, nos resta discutir quais os efeitos da cultura africana para a formação da sociedade brasileira. Podemos afirmar, com certeza, que parte significativa de nós é descendente de africanos que foram escravizados e, carregamos em nossa pele, a cultura, o sentimento, bem como os gritos das muitas vozes silenciadas e, brutalmente, arrancadas das Áfricas. O Brasil é um país, extraordinariamente, africanizado e a presença da África está em nossos gestos, na maneira de ser e viver e, sobretudo, na estética do brasileiro.

Pensar um Ensino de História que trabalhe com temas referentes à população negra, no Brasil, em perspectivas antirracistas, significa articular todo um conhecimento que veio com a população africana em situação de escravidão, para o Brasil, com a realidade social existente, hoje, em nosso país. A vinda da população africana escravizada para o país fez surgir laços que unem o Brasil às Áfricas, tais como as práticas religiosas, a música, a dança, a oralidade, a culinária, o artesanato, diversos conhecimentos técnicos entre outros.

Como já estava caminhando para o final do curso, optamos por falar de temas/conteúdos que nos permitem ver a relação do Brasil com o continente africano, de forma mais ampla: iniciamos argumentando que, diferente das ideias predominantes sobre os africanos do passado e, até mesmo, de algumas do presente, que os situam na condição de selvagens e atrasados, os nativos da África que, aqui, aportaram em situação de escravidão, vindos de diversas regiões, tinham conhecimento de técnicas agrícolas, pois as chuvas eram escassas em algumas regiões, e isso fez com que os africanos fossem obrigados a desenvolver técnicas de irrigação, rotação de plantios, de adubagem com esterco de animais entre outras. Essas técnicas permitiram que desenvolvessem

o cultivo do que hoje faz parte da nossa cultura alimentar como quiabo, milho, coco, banana e o café e outros. Esses alimentos chegaram até nós, diretamente, trazidos pelos povos de África ou pelos europeus que, primeiro, encontraram em África e difundiu pelas colônias, como foi o caso do café (COSTA E SILVA, 2008).

A planta de café é originária da Etiópia, centro da África onde, ainda hoje, faz parte da vegetação natural. Foi a Arábia a responsável pela propagação da cultura do café. O nome café não é originário da *Kaffá*, local de origem da planta, e sim da palavra árabe *qahwa*, que significa vinho. Por esse motivo, era conhecido como “vinho da Arábia”, quando chegou à Europa, no século XIV e foi o produto responsável por um dos ciclos econômicos mais importantes do Brasil, no século XIX e início do XX, bem como no atual sudeste brasileiro (COSTA E SILVA, 2008).

Outro conhecimento importante dos africanos que colaborou com o desenvolvimento do Brasil foram as técnicas da mineração de ouro. Os africanos que habitavam as regiões de Gana e Mali obtinham ouro pelo sistema de lavagem na Bateia⁷ e em Minas. Esses dois sistemas foram utilizados no Brasil, tanto para encontrar o ouro de aluvião, como o encontrado no Paraná, no século XVI, e na extração de ouro, em Minas Gerais, no século XVI. Para tanto, utilizou-se, largamente, a mão de obra de homens negros escravizados e o conhecimento dos mesmos de como fazer a extração (COSTA E SILVA, 2008).

A metalurgia que ajudou no aprimoramento dos engenhos de açúcar do Brasil também tem uma participação importante do conhecimento dos africanos que, desde o século VI, conheciam a metalurgia do ferro. De acordo com Costa e Silva (2008), os nativos africanos adotavam uma técnica de pré-aquecimento dos fornos que só seria conhecida na Europa, no século XIX, o que permitia obter ferro e aço de alta qualidade. Não podemos esquecer do conhecimento dos africanos sobre a tecelagem, afinal, desde o século XII, produziam panos de algodão, de alta qualidade e que foram exportados para a Europa, a partir do século XVI. Esses panos também começaram a ser exportados para o Brasil, como exemplo disso tem-se os “panos de costa”, utilizados por vários grupos africanos e, hoje, utilizados por praticantes de religiões de matrizes africanas, como é o caso do Candomblé.

Ao falar em religiões de matrizes africanas, é fundamental lembrar que, diferente do pensar do senso comum no Brasil, os Orixás não eram venerados em todo o continente africano, eram cultuados pelos Iorubás ou Nagôs, que tiveram uma presença marcante do Brasil, em especial na Bahia. Quando este grupo atravessou o Atlântico e chegou ao Brasil, em situação de escravidão, trouxeram consigo a sua fé e os seus princípios religiosos, no

⁷ Recipiente de madeira ou metal, de fundo cônico, onde cascalho, minério ou aluvião são revolvidos, em busca de pedras e metais preciosos.

entanto, tiveram que ajustar os seus cultos a uma situação inteiramente nova, o que fez com que vários Orixás se sincretizassem com os santos católicos, a única religião permitida até o final do Brasil Imperial (ALBURQUERQUE E FRAGA JUNIOR, 2006).

Não foi possível tratar de todos os pontos que vinculam o Brasil com inúmeras regiões do continente africano, mas, no decorrer do segundo encontro, buscamos demonstrar, sistematicamente, que os conhecimentos oriundos dos povos das Áfricas, no Brasil, foram cruciais para formação nacional e estiveram presentes em diversas áreas, o que permite discutirmos tais conhecimentos nos diversos componentes curriculares. Destaque-se que, na maioria das vezes, os temas e os conteúdos referentes a este continente devem ser trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar para dar conta da sua complexidade e relação com a realidade social brasileira.

Considerações finais

No decorrer do curso buscamos elaborar estratégias para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nos encontros com os docentes, um dos primeiros movimentos que fizemos foi o de elaborar uma argumentação para que os docentes reconhecessem a existência do racismo na sociedade brasileira como elemento colonial. Discutimos, as diferentes formas de manifestação do racismo, e propusemos que refletissem sobre como o racismo está presente no cotidiano da escola. Incentivamos os docentes a reconhecer a diversidade presente na sociedade e utilizar-se dela para promover a igualdade, encorajando alunas/os a pensar os conteúdos que são trabalhados, em sala de aula, de forma crítica e perceber as relações de poder que envolvem os temas construídos socialmente. Uma outra estratégia que enfatizamos, para uma educação antirracista, foi encorajar os docentes a buscarem materiais que contribuam para a eliminação do racismo, nos currículos escolares, e se atentem para a diversidade racial existente em nosso país.

Outro ponto que chamamos a atenção, no decorrer dos encontros, foi a necessidade de práticas pedagógicas que relacionem a população negra brasileira e sua ancestralidade africana, pois, a nosso ver, somente assim, será possível o fortalecimento dos alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados. Não é muito reiterar que a construção de uma consciência histórica, por parte de toda a comunidade escolar, pode se dar a partir da problematização de questões que envolvem a marginalização e os privilégios, a partir da raça/cor de determinado grupo social.

Ao final do curso de extensão, constatamos que, apesar de haver mais de dez anos da aprovação da Lei 10.639/2003, parte do conhecimento que os cursistas têm sobre a população negra e dos povos africanos está ancorada

em uma perspectiva eurocêntrica, entretanto, o curso possibilitou a ampliação desse conhecimento, além de oferecer algumas propostas didáticas, para que se possa efetuar uma educação antirracista decolonial, em sala de aula.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. 2009, disponível in: http://www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html, acesso em 09/01/2019
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006
- ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* – Coleção Feminismos Plurais, Editora Justificando, São Paulo: 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, MEC/Secad, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (ed.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.
- FELIPE, Delton Aparecido. A educação da população negra na formação do Estado Moderno Brasileiro. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN*, v. 7, p. 322-342, 2015.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- FERRO, Marc. *História vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GOMES, Nilma Lino. Panorama de Implementação da Lei nº 10.639/2003: Contribuições da Pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola. In: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira. *Igualdade Racial no Brasil: Reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*. Brasília Ipea, 2013.

- LOVEJOY, Paul. *A Escravidão na África – Uma História de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008
- MATTOS, Hebe Maria. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- QUJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126
- SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. *Memórias d'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

O SONHO DE BELL HOOKS: A TRANSGRESSÃO DECOLONIAL EM PESQUISAS E PRODUTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

JANAÍNA CARDOSO DE MELLO

Introdução

O século XXI trouxe consigo, nessas primeiras duas décadas, um rápido desenvolvimento das tecnologias digitais que subvertem a ordem das coisas físicas para um mundo onde a virtualidade computacional ou ao menos a hibridez que mescla produtos/serviços analógicos e digitais em várias áreas de atendimento direto à sociedade.

Todavia se a evolução tecnológica pode ser vislumbrada à olhos nus, questões relacionadas aos Direitos Humanos, à dignidade das pessoas, principalmente no que tange a questões de respeito e inclusão de grupos de etnias afrodescendentes e indígenas têm perpassado um longo processo de avanços e recuos a partir de uma história onde a escravização desses grupos tornou-se um mote para o racismo estrutural evidenciado todos os dias no Brasil. Pois,

o racismo brasileiro solidificou-se historicamente através da invisibilidade experimentada nas relações informais e íntimas do cotidiano das pessoas, reproduzindo-se em gestos diários de negatização, ridicularização e estigmatização dos grupos não brancos do país (GIL; MEINERZ, 2017, p. 23).

Os movimentos sociais têm buscado dispositivos legais para coibir o preconceito racial e garantir direitos mínimos como a ocupação de postos de trabalho e estudo, a difusão dos conhecimentos, culturas, memórias e histórias ancestrais através do ensino formal, a proteção contra violências verbais e físicas.

Em sociedades estruturadas pela hierarquização socioeconômica e racial, cada vez mais se revela fundamental, e de relevante impacto social, o desenvolvimento de projetos universitários aplicados à transformação de mentalidades e comportamentos sociais que transgridam os liames do cerceamento cotidiano para a população negra e indígena.

Sob esse aspecto, esse texto visa compartilhar projetos direcionados para uma transgressão do olhar, do pensar e do fazer social, tendo como *locus* o patrimônio cultural interpretado pelo viés teórico/metodológico de Gloria Jean Watkins, ou como é usualmente conhecida a autora, professora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense bell hooks¹.

Por isso, os escritos aqui apresentados são inspirados na obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, de autoria de bell hooks (2013) e ainda pouco ou quase nada trabalhada nas Licenciaturas e Pós-Graduações na área de História. Também integra o norte bibliográfico desse trabalho os escritos de Beatriz Nascimento, Neuza Souza, Sílvia de Almeida, dentre outros.

Alguns projetos têm sido desenvolvidos na ambiência da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com bolsa da Comissão Nacional de Apoio à Pesquisa (CNPq). O desafio aqui foi articular a teoria e a prática da transgressão de bell hooks nos escritos sobre a pesquisa do patrimônio cultural negro sergipano realizada entre 2018 e 2021.

A decolonialidade no Ensino de História: entre o labirinto do fauno e a revolução negra

Lobos: isso que eles eram, esses soldados que as acompanhavam. Lobos que comem homens. Sua mãe dizia que os contos de fadas não tinham nenhuma relação com o mundo real, mas Ofélia sabia que tinham. Os contos haviam lhe ensinado tudo sobre o mundo (DEL TORO; FUNKE, 2019, p.15).

No livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, bell hooks (2013, p. 9-10) expõe a problemática de “sentir-se aprisionada na academia” logo nas páginas introdutórias, em razão da sua efetivação como professora do Oberlin College, já que seu sonho de fato era “tornar-se escritora”. Mas ao mesmo tempo, “o ser professora” era uma forma de conferir um retorno social através de um serviço à sociedade. Assim, escrever e lecionar eram atitudes políticas engajadas na perspectiva de uma

¹ A adoção do nome “bell hooks” teve inspiração na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A letra minúscula em suas iniciais é utilizada para dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa (HOOKS, 1996, p. 152).

“educação antirracista”. Principalmente para negros norte-americanos que vivenciaram a experiência traumática do *apartheid*.

A academia, em sua congregação universidade e intelectualidade, por vezes, nos cursos de Licenciatura, nos distancia da premissa do serviço à sociedade extramuros. Nas áreas das Ciências Humanas, tendemos à uma atitude mais reflexiva e dialógica entre pares e com isso, projetos de pesquisa e pós-graduação *strictu sensu* (Mestrados e Doutorados) são voltados quase que exclusivamente ao encastelamento do acadêmico que se dedica aos meandros da epistemologia.

Como é óbvio, a teoria é extremamente importante para que possamos desvelar o mundo com um olhar científico, que fuja ao senso comum, e nos permita incidir sobre sua composição filosófica e prática. Afinal, a prática precisa da teoria e a teoria precisa se renovar conforme as demandas do tempo sempre dinâmico, com suas rupturas e transformações ao longo de nossas existências.

O problema, no entanto, se encontra quando a teoria vira somente palavra solta, efêmera, por isso vazia e sem aplicação, sem possibilidade de formação para a libertação de preconceitos e toda a forma de exclusão no mundo vivido. Para populações que integram minorias vilipendiadas em seus direitos de existir, sobrevivendo à margem de uma vida digna, com oportunidades e igualdade de toda a sorte, terminologias vãs são como um Labirinto do Fauno², onde o “mundo mágico” dos contos se apresenta como uma solução para fugir ao fascismo espanhol do governo de Francisco Franco (1936-1975), mas exigindo sacrifícios no plano real e ficcional.

A aprendizagem que bell hooks recebeu na escola Booker T. Washington³, que carregava o mesmo nome simbólico do educador negro, ressalta a dedicação dos professores negros em usar (de modo pragmático) a Educação como um ato contra hegemônico, como forma de resistência às estratégias de dominação branca racista. Configurando-se, portanto, em uma pedagogia revolucionária e anticolonial (HOOKS, 2013, p. 10-11).

Mas a “integração racial” terminou por colocar por terra essa prática de liberdade, uma vez que a escola deixou de ser uma janela para a transformação da sociedade por negros formados, para ser um espaço de informação reprodutivista (HOOKS, 2013, p. 11-12). Pois, como é evidente,

² Referência ao filme (2009) e livro (2010) *O Labirinto do Fauno*, sob a escrita e direção de Guillermo del Toro e Cornélia Funke.

³ Booker Taliaferro Washington nasceu no condado de Franklin, estado da Virgínia, em 05 de abril de 1856. Trabalhou em minas de sal e de carvão até conseguir ingressar como aluno no Instituto Hampton em 1872. Booker T. Washington fundou uma escola para negros na Vila Tuskegee, Alabama, em 1881. Recebeu em 1896, da Universidade de Harvard o título de mestrado honorário, e da Dartmouth, o título de doutorado honorário. Apesar da crítica de autores como W.E.B Du Bois, por não ter se engajado na luta pelos direitos civis dos negros norte-americanos, T. Washington contribuiu para a formação da população negra como mão de obra técnica especializada, em tempos de trabalhos incertos e degradantes para quem não tinha qualificação e era afrodescendente (CORRÊA, 2019).

não interessava aos brancos uma educação que lhes confrontasse as estruturas de poder reinantes.

Desse modo, o ensino deveria ser “neutro”, “sem ideologias”, do “interesse de todos” e não apenas “privilegiar ações afirmativas para grupos identitários”. Se não estivéssemos tratando de um período de integração racial nos EUA entre 1960 e 1970 (MOEHLECKE, 2004; BATISTA, 2016) provavelmente essas expressões poderiam ser confundidas com o movimento da Escola sem Partido que desde 2004, e com maior ênfase entre 2015 e 2019, têm ocupado os debates educacionais no país, inclusive buscando aprovar Projetos de Lei que retirem a legitimidade da oferta de cotas étnico-raciais em universidades públicas, concursos públicos e no próprio Ensino de História, Geografia e Literatura (SEVERO; GONÇALVES; ESTRADA, 2019).

bell hooks (2013, p.12) na continuidade de sua narrativa, ainda em suas memórias como aluna no período da integração racial, relata sua percepção do quanto os professores brancos reforçavam os estereótipos racistas e incidiam sobre o seu “desgosto com a escola e o aprender” enquanto uma menina negra agora sem um ensino compromissado com o combate ao preconceito. Sua trajetória posterior como acadêmica da Universidade Stanford, também lhe trouxe decepções, uma vez que o ensino estava direcionado para a “obediência à autoridade” e ser “uma pensadora crítica da realidade” era uma afronta ao exercício de poder subjacente na academia (HOOKS, 2013, p.14).

No caso brasileiro, a experiência de “ser negro em uma sociedade branca” fora apontada por Neuza Santos Souza (1983, p. 17) cujo emocional vive o conflito de na eminência de almejar a ascensão social “ser cooptado” a assumir para si os valores, o *status* e as prerrogativas brancas.

A crítica à ausência na academia de uma historiografia feita por escritores negros sobre si mesmos, suas trajetórias, histórias, sofrimentos e resistências, também fora feita por Beatriz Nascimento, historiadora sergipana negra, que em artigo publicado em 1974 na Revista de Cultura Vozes nº 68, ressaltou:

Num país onde o conceito de raça está fundado na cor, quando um branco diz que é mais preto do que você, trata-se de manifestação racista bastante sofisticada e também bastante destruidora em termos individuais (NASCIMENTO, 2018, p. 49).

É disso que se trata a “decolonialidade”, ou seja, da “dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2014, p. 4).

Um dos dispositivos mais fortes da colonialidade é a racialização dos indivíduos, pois conforme afirmou Silvio de Almeida (2018, p. 50) “pessoas

racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais”, assim, os privilégios das pessoas brancas são naturalizados, da mesma forma que a constituição de um imaginário preconceituoso de pessoas negras como “perigosas”, “criminosas”, “inferiores”, “menos aptas”, “esteticamente feias”, “bárbaras” (incivilizadas), dentre outros termos pejorativos, que as excluem de oportunidades políticas, socioeconômicas e culturais.

Frantz Fanon (2019, p. 70), ao defender a “Revolução Africana” em todos os espaços, observou que:

O racismo nos encara de frente precisamente porque se insere num conjunto característico: o da exploração desavergonhada de um grupo de homens por outro que chegou a um estágio de desenvolvimento técnico superior. É por isso que, na maioria das vezes, a opressão militar e econômica precede, possibilita e legitima o racismo.

Assim, o conceito de “racismo estrutural” não pode se perder de forma estática no labirinto do Fauno, mas precisa se tornar movimento, ação e prática para uma educação e uma cultura antirracista nas sociedades latino-americanas, com especial atenção ao Brasil, que por décadas propagou um discurso de “democracia racial”.

Sob esse aspecto, as discussões contemporâneas sobre a Educação Patrimonial e o próprio conceito de patrimônio por intelectuais e órgãos gestores têm se aberto à perspectiva da “virada decolonial” conforme Marcia Chuva (2020, p. 29) através de ocorrências como a demanda pelo registro de patrimônio imaterial de Tava, como Lugar de referência do povo Guarani em 2014, cujo reconhecimento exigiu do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) a “desconstrução de cânones forjados no moderno paradigma da Europa Ocidental, e o reconhecimento de diferentes tipos de conhecimento sem hierarquia” (CHUVA, 2020, p. 31).

Sobre a valorização contemporânea do patrimônio negro no Brasil, Mônica Lima (2018, p. 99) narra a significação histórica da entrada do “Cais do Valongo para a lista da UNESCO, como patrimônio da humanidade, em 9 de julho de 2017”, pois mais do que um lugar de memória do tráfico atlântico de africanos escravizados, é ainda a representação da “resistência cultural e política da população negra a uma longa história de violência e exclusão”.

Vale a pena ressaltar ainda que desde 1986, o IPHAN tem realizado tanto o tombamento da cultura material, quanto o registro da cultura imaterial dos bens de origem afro-brasileiros em distintos estados (QUADRO 1).

Quadro 1 – Reconhecimentos do Patrimônio Cultural Afro-brasileiro pelo IPHAN.

Patrimônio Cultural	Local	Ano/Ação
Terreiro Ilê Axé Iyá Nassô Oká (Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho)	Salvador, BA	1986 – Tombamento
Quilombo Ambrósio: remanescentes	Ibiá, MG	1998 – Tombamento
Terreiro Casas das Minas Jeje	São Luís, MA	2000 – Tombamento
Terreiro de Candomblé Ilê Iyá Omim Axé Iyamassé	Salvador, BA	2000 – Tombamento
Terreiro do Alaketo, Ilê Maroiá Láji	Salvador, BA	2001 – Tombamento
Terreiro de Candomblé do Bate-Folha	Salvador, BA	2001 – Tombamento
Terreiro de Candomblé Ilê Axé Oxumaré	Salvador, BA	2002 – Tombamento
Terreiro Culto aos ancestrais – OMO Ilê Agbôulá	Itaparica, BA	2002 – Tombamento
Terreiro Tumba Junsara	Salvador, BA	2004 – Tombamento
Samba de Roda do Recôncavo Baiano	Recôncavo, BA	2004 – Registro no Livro das Formas de Expressão
Ofício de Baiana de Acarajé	Salvador, BA	2005 – Registro no Livro dos Saberes
Jongo	Sudeste	2005 – Registro no Livro das Formas de Expressão
Passarela do Samba	Rio de Janeiro, RJ	2007 – Tombamento
Matrizes do Samba no Rio de Janeiro	Rio de Janeiro, RJ	2007 – Registro no Livro das Formas de Expressão
Tambor de Crioula	Maranhão	2007 – Registro no Livro das Formas de Expressão
Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira	Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA) e Recife (PE)	2008 – Registro no Livro das Formas de Expressões
Terreiro Obá Ogunté-Sítio Pai Adão	Recife, PE	2009 – Tombamento
Terreiro Zogbodo Male Bogun Seja Unde	Cachoeira, BA	2011 – Tombamento
Maracatu Nação	Recife, PE	2014 – Registro no Livro das Formas de Expressões
Carimbó	Pará	2014 – Registro no Livro das Formas de Expressões
Marabaixo	Amapá	2018 – Registro no Livro das Formas de Expressões
Sistema Agrícola Tradicional das Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira	São Paulo	2018 – Registro no Livro dos Saberes
Bembé do Mercado	Santo Amaro, BA	2019 – Registro no Livro das Celebrações

Fonte: Elaboração própria com dados de LIMA, 2012 e IPHAN, 2021a e 2021b.

É importante salientar o número de terreiros reconhecidos e protegidos pelo dispositivo do tombamento, desde 1986 com destaque para a Bahia, bem como as formas de expressão e saberes presentes em folguedos, performances e modos de fazer identitários da população afrodescendente no país. Processos que iriam se coligar às proposições de “Salvaguarda da cultura tradicional e popular” efetivadas na Recomendação de Paris de 15/11/1989, durante a 25ª reunião da Conferência Geral da UNESCO, que definiu

o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas nas tradições, expressas por um grupo ou por indivíduos r que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (IPHAN, 1989, p. 2).

Tal reflexão favoreceu uma maior abertura dos órgãos de proteção reconhecimento e patrimonial às culturas externas ao eixo eurocentrado. Todavia, para se chegar à essa compreensão ocorreram diversas contendas, disputas e negociações entre movimentos sociais de afrodescendentes e povos indígenas, principalmente na América Latina, uma vez que não há um consenso espontâneo em sociedades marcadas pela dominação colonial europeia. Os grupos emergentes, duramente excluídos ao longo de sua história, precisam confrontar os interesses do *status quo* em seus padrões estabelecidos.

E mesmo assim, devemos estar atentos para que essa valorização das culturas e etnias há muito segregadas não sejam mediadas por um encapsulamento das culturas tradicionais, sem repensá-las na perspectiva da autonomia, da liberdade, da vida que pulsa, da diversidade estética que é vista como beleza, não apenas pelo consumismo, que confronta as ações paradoxais de manutenção conivente da miséria e subalternidade desses povos sob o julgo do capitalismo predatório. Pois, como afirma Fanon (2019, p. 76): “um povo que empreende uma luta de libertação raramente legítima o racismo”.

Mas como desenvolver “conhecimentos, habilidades e atitudes” decoloniais a partir do Ensino de História, tendo como norte o patrimônio cultural negro em sua relação entre teoria e prática?

Aprendendo a aprender para ensinar a história e identidade cultural negra em Sergipe

Retornando aos escritos de bell hooks (2013, p. 15), é significativo seu relato da “descoberta” de Paulo Freire e sua pedagogia crítica, a partir do qual inspira-se para desenvolver sua própria prática de ensino. Sua única crítica ao

“mentor” brasileiro, é a ausência do feminismo como processo fundamental de uma educação voltada para a liberdade.

Ao longo de suas aulas, já como professora, bell hooks (2013) elenca algumas de suas premissas: 1. Estimular o entusiasmo no aprender como um ato de transgressão à ordem dada e por isso a didática deveria ser flexível, valorizando a presença de cada indivíduo na sala de aula; 2. O exercício de uma pedagogia radical que reconhecesse as diferenças de raça, classe, sexualidade etc.; 3. A interação de pedagogias anticolonialistas, críticas, feministas e engajadas mantendo sempre a autoatualização dos conhecimentos; 4. Lembrar sempre de que nenhuma Educação é politicamente neutra, pois aqueles que exaltam somente uma única corrente de pensamento étnica, geográfica, cultural, socioeconômica adotam com isso um posicionamento político ideológico de manutenção e, portanto, defesa daqueles princípios; 5. Tornar o processo de ensino-aprendizagem realmente democrático, onde todos os sujeitos contribuam, mesmo diante de tensões, conflitos, resistências, recuos e avanços. A “segurança no ensino”, representa ausência de caos e por isso, de criação, de construção de um conhecimento colaborativo, múltiplo e transgressor do que é estático e monolítico.

A partir dessas orientações nasceu o projeto de PIBIC “PVD6445-2018 – De Beatriz Nascimento ao Patrimônio Cultural Negro em Sergipe: entre a memória e o esquecimento no Ensino de História”, desenvolvido na UFS entre 2018 e 2019”. Este se voltou para Beatriz Nascimento (2018, p. 374) que sempre se viu como “a moça negra de Sergipe, que se mobiliza em ter tido tantas transmigrações, tantos desterramentos” em suas vivências no Rio de Janeiro e no continente africano, consciente de sua descendência quilombola sergipana e impactada pela “dimensão trágica da perda da terra ao mesmo tempo em que vive voltada para ela em busca do ponto em que foi rompida essa história”.

As memórias de Beatriz permanecem ausentes na historiografia de sua própria terra natal, Aracaju-SE. Há uma reiterada opção política dos intelectuais sergipanos em destacar e celebrar os homens, brancos, integrantes de genealogias políticas e/ou de elevado padrão socioeconômico como João Ribeiro, Felisbelo Freire, Sílvio Romero ou Tobias Barreto⁴. Por isso, a ideia de transgressão era trazer Beatriz para apresentar o patrimônio negro sergipano em três cidades: Aracaju, São Cristóvão e Laranjeiras.

Em termos de patrimônio cultural afrodescendente Sergipe possui o primeiro Museu Afro-Brasileiro, inaugurado em 1976 em Laranjeiras, antes mesmo do Museu Afro-Brasileiro de Salvador (MAFRO-UFBA), entretanto,

⁴ Não se existem livros sobre Beatriz Nascimento publicados por intelectuais sergipanos que integram o Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), dois centros de produção historiográfica no estado.

sua expografia ainda é um território contestado pela origem de seu acervo e sua inspiração fundada no discurso da escravização (destacando os acervos de Engenhos de açúcar e artefatos de tortura).

Embora tenha ocorrido uma mudança bastante significativa em sua narrativa de 2009 até agora, a instituição ainda sofre o peso do “pai fundador”: o intelectual, jornalista, “memorialista”, Luiz Antônio Barreto, muito celebrado pelo IHGSE, branco, com conexões políticas locais e que atuou como historiador e museólogo (sem formação nessas duas áreas) assumindo a concepção e elaboração de diversas exposições de longa duração em distintas instituições sergipanas.

No plano dos monumentos, as estátuas em bronze que ornaram a orla da praia de Atalaia, evocando os fundadores da nação não possuíam qualquer representatividade negra e diante da demanda dessa população, foi instalada a estátua de Zumbi dos Palmares, uma representação alagoana, mantendo nas sombras a representação de Mulungu, o escravo rebelde sergipano (DOMINGUES, 2015).

Dentre as inquietações que nortearam a pesquisa questionamos: 1) Onde estão os registros do negro na contemporaneidade sergipana em sua historicidade? 2) Quais são as personalidades negras que refletem identidade e cultura sergipanas? 3) Quais os locais de representatividade do patrimônio cultural negro em Sergipe na contemporaneidade? 4) Como os silêncios historiográficos sobre o negro na contemporaneidade influenciam no Ensino de História? 5) Como trazer o “lugar de fala” negro em Sergipe para o chão da sala de aula?

Assim, o projeto de PIBIC foi desenvolvido com a participação de dois graduandos em História, os alunos Hiago Feitosa da Silva e Maria da Conceição Bezerra dos Santos Sobrinha, através de uma metodologia focada na pesquisa de campo (etnografia de percurso) com observação participativa e entrevistas informais com a população negra dos espaços mapeados. O corte cronológico abrange a presença/pertença negra nos séculos XX e XXI.

Compreendemos a necessidade de mesclar na formação do pesquisador em História a perspectiva interdisciplinar do aporte metodológico da Antropologia, tendo como fundamento a etnografia de percurso em seus três tempos (situar-se, observar e descrever). Pois, conforme afirmou Hélio Silva (2009, p. 186-187):

Uma etnografia só tem três fases na operação analítica que orienta a redação do projeto e do relatório final. A vivência do etnógrafo converte tais fases em atividades sincrônicas (andar, ver e escrever). O percurso no campo, sua observação e a descrição do contexto percorrido e observado são três fluxos que se misturam pela reciprocidade, interdependência e (inter) influências enquanto se tensionam pelas contradições e heterogeneidade das disposições

e habilidades em jogo. Tudo isso compõe uma complexa ambiência, um contexto do qual deriva o estatuto do observador e as propriedades do universo observado. Cena de componentes tão inextricáveis impõe que a etnografia se torne o relato de um percurso. Dados e informações sobre a sociedade observada devem estar organizados no texto ao longo de uma espinha dorsal, o percurso do etnógrafo. Somente essa linha aglutinadora do material colhido poderá torná-lo legível. Trata-se de pensar a etnografia como o relato de uma experiência conflituosa de um observador, condição para o entendimento do que foi observado.

Por isso houve a necessidade de definir um percurso para o “andar e o ver”, todavia, este precisou ser flexível, uma vez que contamos com as indicações que cada sujeito nos fornecia para que pudéssemos ir construindo trajeto e trajetórias do patrimônio cultural negro sergipano.

A partir das caminhadas pelas cidades em seus cotidianos normal ou durante à festejos como o Encontro Cultural de Laranjeiras ou o Festival de Arte e Cultura de São Cristóvão, novos olhares sobre o patrimônio negro sergipano foram sendo construídos. Para este texto, especificamente, foram trazidos os resultados obtidos em Aracaju, lugar de grande invisibilidade institucional, onde o conceito de “patrimônio cultural negro” precisou ser alargado para a referência que a comunidade negra realizava.

O percurso inicial se deu no centro de Aracaju, entre ruas e bairros com relativa proximidade ao rio Sergipe, entre ladeiras e bairros onde trabalha e reside a classe operária, menos abastada e negra da capital sergipana (FIGURA 1). Pois, pensando as reflexões de Angela Davis (2016, p. 12) em sua afirmação de que “classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida”.

Os bairros, ruas, casas que compõem o mapa da cultura negra “não oficial/patrimonializada” em Aracaju compreende papéis de luta pela sobrevivência financeira, de mulheres e homens desempenhando papéis sociais, econômicos e políticos nessa seara onde as heranças culturais os definem, mas suas demandas por vida e qualidade desta também. Não há como pensar em um patrimônio cultural negro alheio às experiências do cotidiano negro permeadas por exclusões, violências e resistências.

Desse modo, para buscar as respostas às indagações propostas, foram relacionados sujeitos, espaços, saberes e fazeres (QUADRO 2) em suas percepções, escolhas e indicações.

O Quilombo da Maloca, no bairro Getúlio Vargas, possui em sua formação demográfica aproximadamente 60 famílias descendentes de quilombolas, foi certificado pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em fevereiro de 2007, sendo o segundo quilombo urbano oficialmente reconhecido

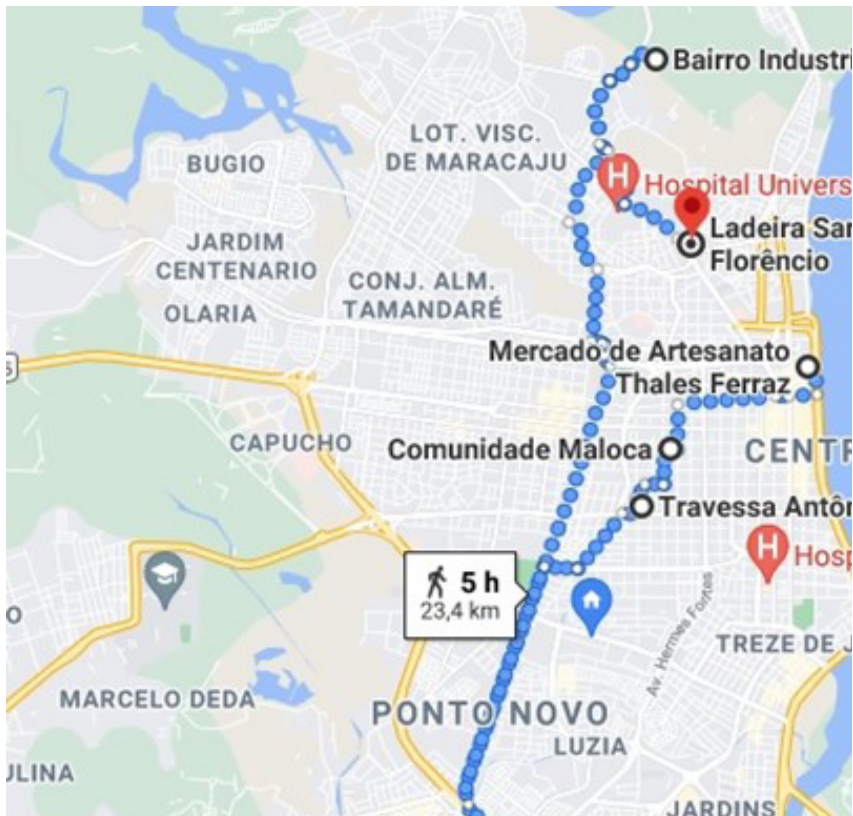


Figura 1 – Trilha do Percurso Cultural Negro em Aracaju, SE.
Fonte: Google Maps, 2018.

no Brasil. Em seu contexto atual aguarda a demarcação oficial fundiária à ser firmada pelo Instituto Nacional CRA (INCRA), enquanto padece com a insegurança alimentar, a piora na qualidade de vida, desemprego, violência – ameaça e coação física da Polícia Militar de Sergipe – além da ausência de estrutura de saúde e educação fornecidas pelas instituições públicas, recebendo por isso a assistência de Organizações Não Governamentais (ONGs) (NEEPES/ENSP/FIOCRUZ, 2015).

É nesse espaço que Nara do Acarajé e Gil das tranças mantêm a tradição cultural ancestral africana da culinária e ornamentação de cabelos que congregam cultura, economia e protagonismo feminino na subsistência familiar. Raça, classe e gênero, vinculados.

O bairro Cirurgia, nasceu em função do Hospital de Cirurgias inaugurado em maio de 1926, no areal da Thebaldinha (IBGE, 2021). A ocupação do bairro data do final do século XIX, por escravizados alforriados

Quadro 2 – Protagonismos das Culturas Negras em Aracaju-SE

Sujeitos	Espaços	Saberes e Fazeres
Lindinara Machado (Nara)	Quilombo da Maloca (Bairro Getúlio Vargas)	Acarajé da Nara (cozinheira/vendedora de Acarajé)
Gilmária Nunes (Gil)	Quilombo da Maloca (Bairro Getúlio Vargas)	Tranças da Gil (trançadeira e pedagoga)
Anderson Batista	Mercado Municipal Thales Ferraz (Centro de Aracaju)	Mestre das plantas e umbandista
Antonina	Travessa Antonina Bairro Cirurgia	Liderança Negra comunitária
Grupo de Rap Família Bocasecas	Bairro São Conrado	Músicas críticas sobre o cotidiano negro
Grupo de Rap 14K	Bairro São Conrado	Músicas críticas sobre o cotidiano negro
Dexter	Terminal DIA	Grafites com rostos de pessoas negras
Lee27	Viaduto do DIA	Grafite com representação de Exu
Isaac Souza, Lee 27 e Feik Frasão	Bairro Industrial, viaduto da ponte Aracaju/Barra	Grafite com o desenho de uma criança negra em uma favela iluminada, desenhado no paredão de grafites
Valter Duarte	Bairro Industrial	Projeto Social Punhos de Ouro (Administrador)
Beatriz Nascimento	Casa no Bairro Santo Antônio, rua Sargento Florêncio	Espaço de moradia da historiadora e roteirista cinematográfica

Fonte: Trabalha adaptada dos dados de pesquisa de Hiago Feitosa da Silva, 2019

e migrantes do interior, proibidos de ocupar o Centro (Aracajú) projetado pelo engenheiro Sebastião José Basílio Pirro. Era uma região de difícil acesso devido às íngremes ladeiras. Nesse espaço, Antonina, foi uma importante liderança negra para os moradores da travessa que recebeu o seu nome. Criou seus filhos e netos naquele espaço, sendo um deles, Edwyn Gomes, escritos, ilustrador e historiador recém-formado pelo DHI-UFS e Mestrado em História pela mesma instituição.

Já o bairro São Conrado se edificou em uma área de manguezal, próxima ao rio Poxim, atraindo migrantes do interior sergipano que vêm tornar-se operários na Fábrica Santa Cruz. É um espaço historicamente marcado

por precariedade do fornecimento de serviços urbanos, desemprego, baixa escolaridade e grande desigualdade socioeconômica (TELES ET AL., 2019). Todavia, é nessa geografia que os grupos de *rappers* negros Bocasecas e 14K criam sua musicalidade de crítica social, protesto e elementos do cotidiano vivenciado pela população negra do bairro ao longo dos tempos.

Na região metropolitana de Aracaju, o Terminal Rodoviário do DIA e o Viaduto Carvalho Deda são referências de mobilidade urbana de trabalhadores e estudantes pelos bairros da capital. Nestes espaços de trânsito estão os grafites de Dexter e Lee27 cuja arte urbana traz rostos de pessoas negras e suas entidades de matriz religiosa afrodescendente.

Os grafites de Isaac Souza, Lee27 e Feik Frasão também recobrem o paredão de grafites no viaduto da ponte de Aracaju, no Bairro Industrial. Aliás, bairro cujo nome remonta à chegada das fábricas de tecido Sergipe Industrial (1884) e Confiança (1907), reproduzindo nesse espaço as adversidades da relação capita-trabalho, mais uma vez com precária infraestrutura de serviços aos trabalhadores que migraram para residir e trabalhar nessa área. Assim, o grafite contemporâneo retrata a situação de favelização no espaço urbano, onde a população negra é maioria demográfica. Sendo o projeto “Punhos de Ouro”, do administrador negro Valter Duarte, uma ação efetiva para inserir crianças e jovens na cultura do esporte (boxe) na tentativa de evitar a atração pela marginalidade (tráfico e outros delitos comuns em espaços sem os serviços fundamentais do Estado).

Nas pesquisas cartoriais feitas pelos estudantes Hiago e Conceição, com o apoio de Luciana Oliveira (Mestre em Cinema pela UFS e pesquisadora do documentário Orí, dirigido por Raquel Gerber e com co-direção Beatriz Nascimento) foi possível localizar no bairro Santo Antonio, a casa onde Beatriz Nascimento morou com sua família antes de migrar para o bairro de Cordovil, no Rio de Janeiro. Espaço simbólico nomeado como o local onde “nasceu Aracaju”, como apontam cronistas, literatos e historiadores, primeiro de um povoado de pescadores pobres e depois atraindo parte da elite que construiu a Igreja e seus casarios na colina, no momento de transferência da capital de São Cristóvão para Aracaju (RAFAEL, 2018, p. 138).

Assim, concebemos o patrimônio cultural negro sergipano, em Aracaju, como “as tradições individuais ou comunitárias que criaram uma historicidade, em sua maioria não visibilizadas ou reconhecidas pelos órgãos oficiais de registro do patrimônio cultural, mas que subsistem como herança e resistência da afirmação da ancestralidade africana em seus espaços físicos ou seus modos de saber/fazer que são valorizados no interior da própria coletividade negra local”. Tal conceito, elaborado ao longo do desenvolvimento deste projeto, nos trouxe o desafio de adentrar em uma nova epistemologia do patrimônio cultural afrodescendente e do modo de pesquisá-lo e ensiná-lo.

O percurso foi ressignificado e “transgredido” para uma educação para a liberdade como propôs bell hooks através da elaboração de desenhos onde Beatriz Nascimento, estilizada pelos estudantes de Artes Visuais da UFS Rafael Rocha e Larissa Vieira, a tornaram imagética lúdica para apresentar espaços, saberes e fazeres (FIGURA 2). Ilustrações para Cartilhas Digitais a serem usadas como recurso de Educação Patrimonial da cultura negra em Aracaju no Ensino Fundamental. Essa história local ausente dos livros didáticos e dos museus passa a integrar, à partir das pesquisas realizadas, um produto pedagógico original para afirmar a relevância e trazer à visibilidade à trajetória de pessoas e espaços que constituem a História Cultural das comunidades negras de Aracaju e portanto, deve ser ensinada, enquanto raça, classe e gênero também.



Figura 2 – Beatriz Nascimento apresenta espaços e trajetórias negras em Aracaju

Fonte: Ilustrações Rafael Rocha e Larissa Vieira

Referências

ALMEIDA, Silvio de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

BATISTA, José Carlos. *As políticas de Igualdade Racial nos Estados Unidos e no Brasil: constituição, diferenças e similaridades.* Tese de Doutorado em Ciência Política. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/ UFMG, 2016

- CORRÊA, Ricardo Alexandre. Booker T. Washington: o ex-escravo da cara branca e defensor da meritocracia. *Carta Campinas*. 13/02/2019. Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2019/02/a-historia-de-booker-t-washington-o-ex-escravo-dos-eua-que-defendeu-a-meritocracia/>, acesso em: 15/04/2021.
- CHUVA, Márcia. Patrimônio Cultural em perspectiva decolonial: historiando concepções e práticas. In: DUARTE, Alice (ed.). *Seminários DEP/FLUP*, v.1. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras/DCTP, 2020 p. 16-35. <https://doi.org/10.21747/9789898969682/seminariosv1a1>, acesso em: 22/05/2021.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEL TORO, Guilherme; FUNKE, Cornelia. *O Labirinto do Fauno*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.
- DOMINGUES, Petrônio. João Mulungu: a invenção de um herói afro-brasileiro in: *História: Questões & Debates*, vol.63, nº2. Paraná: Editora UFPR, 2015.
- FANON, Frantz. Racismo e Cultura. In: MANOEL, Jone; FAZZIO, Gabriel Landi (org.) *Revolução Africana*. Uma antologia do pensamento marxista. São Paulo: Quebrando as Correntes, 2019, p.61-77.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; MEINERZ, Carla Beatriz. Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes. *Horizontes*, v. 35, n. 1, p. 19-34, jan./abr. 2017, Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i1.436>, acesso em: 15/04/2021.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, Bell. Inspired Eccentricity: Sarah and Gus Oldham. In: FIFFER, Sharon Sloan; FIFFER, Steve (ed.) *Family: American Writers Remember Their Own*. New York: Vintage Books, 1996.
- IBGE. Hospital de Cirurgia, Aracaju/SE. In: *Bibliotecas/Catálogo/Bairros/Municípios*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=441034&view=detalhes>, acesso em: 25/10/2018.
- IPHAN. *Bens Imateriais Registrados nos Estados*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1617/>. Acesso em: 20/05/2021a.
- IPHAN. *Lista dos Bens Tombados e Processos em Andamento (atualizado em 13/05/2021)*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126/>. Acesso em: 20/05/2021b.
- IPHAN. *Recomendação de Paris*. 15/11/1989. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20Paris%201989.pdf>. Acesso em: 25/05/2021.

- LIMA, Alessandra Rodrigues. *Patrimônio Cultural Afro-brasileiro: Narrativas produzidas pelo Iphan a partir da ação patrimonial*. Dissertação de Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural. Rio de Janeiro: IPHAN, 2012.
- LIMA, Mônica. História, Patrimônio e Memória Sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. *Outros Tempos*, v. 15, n. 26, p. 98-111, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.18817/ot.v15i26.657>>. Acesso em: 20/05/2021.
- MOEHLECKE, Sabrina. Democratização e Integração Racial: a experiência de ação afirmativa nos Estados Unidos. *Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t0314.pdf>>. Acesso em: 20/04/2021.
- NASCIMENTO, Beatriz Maria. Por uma História do Homem Negro. [republicação] In: NASCIMENTO, Beatriz Maria. *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual*. Possibilidade nos dias da destruição. *s.l.*: Editora Filhos da África, 2018. p.4 2-49.
- NEEPES/ENSP/FIOCRUZ. SE – Comunidade do Quilombo da Maloca aguarda titulação para poder garantir seu território e acessar projetos sociais. In: *Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil*. 2015. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/se-comunidade-aguarda-titulacao-para-poder-garantir-seu-territorio-e-acessar-projetos-sociais/>, acesso em: 20/10/2018.
- QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. *MASP Afterall*, São Paulo, v. 3, p. 1-11, 2019.
- RAFAEL, Ulisses Neves. SANTO ANTÔNIO DO ARACAJU: etnografia e narrativas sobre um lugar. *Revista de Ciências Sociais – Política & Trabalho*, v. 49, n. 1, p. 133–149, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22478/ufpb.1517-5901.2018v1n49.40765>> Acesso em: 25/05/2021.
- SILVA, Hélio R. S. A situação etnográfica: andar e ver. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009.
- SEVERO, Ricardo Gonçalves; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ESTRADA, Rodrigo Duque. A rede de difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e no Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84073, 2019, Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684073>>. Acesso em: 25/04/2021.
- SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.
- TELES, Dayane Suelen P. N.; PINHEIRO, Fabiana dos Santos; PEREIRA, Ronald dos Santos; SAMPAIO, Andrecksa Viana Oliveira. O velho e o novo: as transformações da paisagem do bairro São Conrado em Aracaju-SE. *Geographia Meridionalis*, v. 05, n. 01 Jan-Jun/2019, p. 49–67.

PEDAGOGIA DO FRAGMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA. OU COMO APRENDER COM OS ESCOMBROS?

ALINE MONTENEGRO MAGALHÃES

CARINA MARTINS COSTA

*Já não coleciono selos. O mundo me inquizila.
Tem países demais, geografias demais.
Desisto.
Nunca chegaria a ter um álbum igual ao do Dr. Grisolia,
orgulho da cidade.
E toda gente coleciona
os mesmos pedacinhos de papel.
Agora coleciono cacos de louça
quebrada há muito tempo.
(...)*

Carlos Drummond de Andrade, 1979

Cacos em tela

As reflexões aqui compartilhadas, produzidas em momentos distintos, podem ser compreendidas como uma coleção de cacos, que procuram inspirar caminhos para o Ensino de História, ainda percebido por muitos como narrativa total de um passado. Originalmente, os fragmentos textuais foram exibidos nas páginas do *blog* “Exporvisões”, que criamos em maio de 2019 como uma estratégia de exposição virtual de inflexões, experiências e miradas afetivas sobre museus, patrimônio e educação.

Ao escrever esses cacos teóricos, enfrentamos um período difícil para a vida e a memória, com a pandemia do novo Coronavírus e as investidas racistas contra indígenas e negros, além da violência ascendente contra a mulher e a natureza. O assassinato de George Floyd pelo policial branco Derek Chauvin nos Estados Unidos impulsionou um forte debate sobre derrubar ou não estátuas de personagens históricos que tiveram sua trajetória ligada ao passado colonial e, principalmente, escravista. A derrubada e o lançamento ao rio da estátua do comerciante de escravos Edward Colston, na Inglaterra, no curso das manifestações lideradas pelo movimento *Black Lives Matter* de repúdio ao assassinato, repercutiram, e ainda repercute, de várias maneiras pelo mundo.

Aqui no Brasil, embora monumentos tenham sofrido intervenções, não houve registro de derrubada ou remoção de estátuas motivadas pela causa antirracista. Ameaças pairaram no ar e o debate ganhou espaço nas mídias digitais e nas redes sociais.¹ Outras questões se assomaram às reflexões iniciais: quem tem direito à cidade? Museu é lugar de estátua? Os museus preservam o que queremos ou o que não queremos mais? O que sobra da destruição? Como educar a partir de fragmentos? O artigo a seguir, embora escrito sob a inspiração de perguntas dessa natureza, não oferece respostas, mas é um convite para pensar sobre elas e, quem sabe, estimular a elaboração de mais perguntas.

A nossa coleção de cacos reuniu também dores de rupturas. Refletimos sobre a perda avassaladora do Museu Nacional pelo incêndio de 2018; o assassinato de Floyd e a revolta contra as estátuas vinculadas ao escravismo e as tintas patrimoniais que muitas vezes embranquecem e apagam as marcas de sangue (CHAGAS, 2006). Como disse o poeta “cacos novos não servem. Brancos também não”.

Convidamos então os/as professores/as de História a pensar na singularidade das fontes materiais, em contextos museais ou citadinos, para que as escolas sejam territórios de produção, difusão e conhecimento de memórias e também de esquecimentos; de narrativas a partir de fragmentos; de alargamento de horizontes de esperança.

¹ No *blog Exporvisões* fizemos uma série com o título “Memórias em disputa, monumentos em litígio”, composta por artigos de diferentes autores que compartilharam seus estudos, experiências e reflexões sobre o tema. A série, que abrangeu o período de 15 de junho a 25 de julho de 2020, contou com oito artigos. Entretanto, o tema não se esgotou com a série, retornando às telas do blog em outros momentos. Disponível em: <http://www.exporvisoes.com>. Acesso em 29 abr 2021.

Um museu e seus cacos

Reflexões sobre o deslocamento para os museus de monumentos indesejados na cidade foram compartilhadas em *webnários* como o I Ciclo Virtual de Debates – ProfHistória 2020. Se praças e ruas não são espaços dignos para ostentarem *personas non gratas*, a saída seria seu confinamento em um museu? Não foram poucas as sugestões nesse sentido. Solução conciliadora, porque embora solucionasse o problema da injusta ocupação do espaço público, evitava-se falar em destruição, sendo o caminho do museu compreendido como outra forma de conservação.

Tomando o Museu Histórico Nacional como referência, algumas perguntas deram início à conversa: qual seria o papel do museu nesse caso? Um esconderijo? Um castigo? Um depósito de coisas que não se quer mais? Outro lugar de celebração?

É possível que a ideia de que museu é lugar de coisas velhas, que não se deseja mais, estivesse fundamentando a sugestão de destinar estátuas e monumentos contestados para lá. Mas museu não é isso. Como templo da memória ou laboratório da história (MENESES, 1993), é um lugar voltado para a pesquisa, preservação e a divulgação justamente do que se deseja lembrar, e não esquecer; do que se quer conhecer e reconhecer. Então, se o monumento não tem mais valor para ocupar o centro urbano, porque teria dentro do museu? O que se espera do museu como nova morada de personalidades em pedra ou em bronze que perderam seus postos nas praças e ruas?

No Museu Histórico Nacional não há estátuas nem fragmentos de destruição ou remoção dessa natureza. Há modelos de bustos e conjuntos escultóricos, cuja versão final até hoje ocupa o espaço público, a exemplo dos estudos de Louis Rouchet para compor a estátua equestre de D. Pedro I, na atual Praça Tiradentes, no Rio de Janeiro. São três índios representando os principais rios do Brasil: o Madeira, o São Francisco e o Paraná. Há ainda modelo escultórico em gesso que não chegou a virar bronze, como por exemplo o produzido pelo artista Francisco Manuel Chaves Pinheiro, que representa d. Pedro II em um cavalo, em alusão ao episódio da Guerra da Tríplice Aliança conhecido como a “Rendição de Uruguaiana”. Embora tenha gostado do que viu, o Imperador não autorizou sua realização, destinando o dinheiro que seria gasto em tal feito para a construção de escolas (KNAUSS, 2010).

Em relação a vestígios de vandalismo e destruição, lembramos o quadro de d. Pedro II, cujas marcas do golpe de espada na face foram consideradas troféu da vitória da República contra a monarquia e, também por isso, preservadas de alguma forma. Nos estudos de Gabriela Fonseca (2019) o quadro provoca questionamentos sobre a função dos museus em explicitar conflitos e rupturas, quando geralmente o que impera é o apaziguamento

e o encadeamento linear e evolutivo dos fatos. O objeto é alvo de reflexões sobre ações educativas que geram incômodos, como o próprio estranhamento com a obra parcialmente restaurada, expondo suas cicatrizes. Está no cerne de mediações, com os visitantes, que estimulam a crítica e a ação para além das posturas de contemplação, compreensão e preservação do patrimônio. Afinal, nem sempre vale a prerrogativa de se conhecer para preservar, como indica o manual de educação patrimonial (HORTA; GRUNBERG, 2006). No caso das estátuas refutadas, é justamente o conhecimento que mobiliza seu deslocamento, suas intervenções e até mesmo sua destruição.

Conhecer biografias de personagens monumentalizados e episódios históricos enaltecidos em monumentos; identificar suas relações com um passado opressor que moldou, de certa forma, o nosso presente; atacar essas memórias, são formas de romper silenciamentos e invisibilidades das mazelas daqueles momentos que ainda são sofridas atualmente.

Já no que se refere a rastros e restos, o que há no MHN são vestígios de arquitetura de destruições empreendidas pelo poder público, nos processos de adequação das cidades aos padrões de modernidade em jogo. Pia de água benta que integrava a primeira Sé da Bahia, de finais do século XVI, destruída para dar lugar aos trilhos dos bondes que nem chegaram a passar pela área. Aldrava da casa onde teria residido Marília de Dirceu, retirada pelo próprio diretor à época, Gustavo Barroso, antes que a edificação viesse ao chão para dar lugar a uma escola, em Ouro Preto (MG). Pedras do Convento d'Ajuda derrubado para a construção de um hotel onde hoje está a praça Floriano Peixoto, mais conhecida como Cinelândia, no Rio de Janeiro, como também, azulejos do Convento dos Jesuítas, entre tantos fragmentos do Morro do Castelo, derrubado entre 1922 e 1928.

Detenhamo-nos ao desmonte do Morro do Castelo e seus vestígios musealizados, porque consistiu em uma ação violenta do poder público, não só de destruição do patrimônio ali preservado, como o Forte do Castelo, Igreja e Convento dos Jesuítas, mas, principalmente, pela remoção dos seus moradores, aos quais estava sendo negado o direito à moradia numa área central da cidade (PAIXÃO, 2008). Em nome de um “progresso”, o antigo bairro da Misericórdia estava se transformando em escombros e uma vitrine de arquiteturas efêmeras, como a grande Exposição Internacional Comemorativa do Centenário da Independência do Brasil, que entre 1922 e 1923 ocupou parte desses vazios.

O MHN coletou vestígios das edificações ligadas ao Estado, como fragmentos da Fortaleza do Castelo e à Igreja, como o frontal da Igreja dos Jesuítas e os azulejos do convento. Dos antigos moradores ficaram algumas vozes gravadas, que atualmente integram o acervo do Museu da Imagem e do Som. Contudo, nenhuma telha do telhado, nenhum tijolo de parede

foram preservados, o que invisibiliza essas pessoas que viviam ali no século XX, aprisionando a representação da antiga colina aos tempos coloniais.

À coleção de fragmentos do Morro do Castelo, juntou-se, em 2018, a do Museu das Remoções, que reuniu destroços das casas dos moradores da Vila Autódromo, Rio de Janeiro. Moradores removidos, que sofreram violência física e assistiram à destruição de suas residências pela prefeitura. Empenhado nas obras de preparação da cidade para a realização das Olimpíadas de 2016, o poder público recompensou o capital privado com o estímulo à especulação imobiliária e à *gentrificação* dos espaços, que ficam para a cidade como “legado” do evento esportivo. (TEIXEIRA, 2020, p. 237)

Constituída por revestimentos de paredes, basculantes, bomba d’água, relógio de luz, azulejos de piscina, dentre outros, a coleção do Museu das Remoções, assim como os fragmentos do Morro do Castelo, são documentos históricos com os quais podemos conhecer processos de expulsão de comunidades de espaços da cidade, em diferentes temporalidades. São vestígios que, com sua pedagogia, nos ensinam sobre as lutas por moradia, o direito à cidade e a criminalização da pobreza, enriquecendo as abordagens sobre a história representada no MHN e expondo conflitos e marcas de sangue que jamais devem ser apagadas. Ensinam também sobre a seleção do que deve ser preservado nos museus em diferentes momentos de destruição e desmontes urbanos. Consistem em indícios das ideias de progresso colocadas em pauta para definir ocupações e territorialidades. Segundo a filósofa americana Susan Buck-Morss

Se o “progresso” dá lugar a um incessante amontoado de escombros, isso se deve à continuação do mesmo – destruição bélica, exploração econômica e transformação do outro de uma coletividade histórica em bode expiatório: o inimigo político a ser exterminado. Interromper a repetição interminável do mesmo exige que se lembre o passado através dessas inumanidades, das quais neste exato momento cada um de nós é cúmplice (BUCK-MORSS, 2018, p. 27).

Dialogando com a autora, consideramos que o colecionamento de rastros e restos em museus é um caminho para interromper ciclos de dominação e opressão. Pode gerar questões, inquietações, abrindo espaço para uma pedagogia transgressora, segundo as práticas partilhadas por bell hooks (2017)

E as estátuas? Pois bem, consideramos que sua presença na cidade seja a melhor decisão. É mais potente, justamente por incomodar. Sua remoção esvazia as possibilidades de múltiplas leituras e relações, entre as quais, as diversas intervenções que denunciam, ensinam e atribuem outros valores ao monumento, desestruturando o seu poder simbólico, que Knauss reconhece em sua tese de doutorado (1998), sobre as estruturas sociais e as paisagens urbanas. Explicitar as disputas é sempre uma possibilidade de provocar a

reflexão e a participação que engendram mudanças na sociedade a partir da contestação de identidades consolidadas e construção de outras, mais inclusivas, mais plurais.

Mas, e se por acaso acontecer de chegar alguma estátua, inteira ou destroçada, no museu? Acreditamos que não será castigada, escondida ou celebrada, mas sim, exposta como vestígio das tensões e conflitos, um documento sobre as disputas de memória e as lutas por reparação histórica. Com sua pedagogia, juntar-se-á aos fragmentos de arquitetura, a nos ensinar sobre projetos, escolhas, lutas contra violências e injustiças do passado, que insistem em se fazer presentes, fragmentando a sociedade em desigualdades e negação de direitos. Afinal, é com vestígios do passado e do presente que escrevemos história, por isso, os cacos, rastros e restos nos interessam.

As labaredas que nos queimam

*toma este fragmento de memória
é ferro em brasa o mundo da lembrança
e o esquecimento é nuvem gorda
pronta para desabar*

Mário Chagas, 2008

Dia 2 de setembro de 2018 foi a data fatídica do incêndio do Museu Nacional e ainda nos sentimos chamuscadas. Era um misto de revolta e incompreensão pela altura das chamas, pela precariedade, pela impotência em ver nosso patrimônio arder sem resistência. Em resposta ao ocorrido, no dia 11 de setembro, o governo de Michel Temer apresentou a proposta da extinção do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e criação da Agência Brasileira de Museus (ABRAM), vendo nesse episódio “uma janela de oportunidades” para acentuar o desmonte de políticas públicas para cultura, educação e patrimônio no Brasil. As resistências acabaram por manter o Instituto, embora de lá para cá seja claramente perceptível a desvalorização das políticas patrimoniais no Brasil.

O que nós, professoras e professores de História, que tantas vezes levamos nossos estudantes ao Museu Nacional, faremos com essas cinzas? O que fazer, anos depois, para lidar com essa perda e ressignificar o que permaneceu? Como impedir que a nuvem gorda do esquecimento caia sobre as cinzas ainda quentes? Importante lembrar que o Museu Nacional foi pioneiro em criar a Seção de Assistência ao Ensino na década de 1920, sendo

responsável pela formação continuada, produção de materiais pedagógicos e inúmeras publicações e eventos sobre o tema.

Em primeiro lugar, precisamos refletir: o que queima quando queima um museu? Queimam objetos? Queimam papéis e livros? Queimam memórias? Queimam prédios? Afinal, o que é um museu?

Vamos abordar o tema em três momentos: luzes, fogos e contrafogos. Começemos pelas luzes. São faróis para iluminar esse debate. Quais são os sentidos de um museu no contemporâneo, onde tudo é tão fugaz, descartável? Funcionarão como âncoras de nossa memória? O debate é complexo, mas podemos destacar a busca incessante, por parte de profissionais engajados, na demarcação da função social dos museus. Eles devem servir como fóruns, plataformas de perguntas, cenários para visibilização de outros passados e, portanto, outros futuros. Um museu não é o prédio, não é a coleção, não é o que vemos. Museus são instituições muito complexas que acumulam saberes, fazeres, sentimentos. As reservas, bibliotecas, arquivos e laboratórios são fontes inesgotáveis de produção científica, de encontro com memórias, de descobertas e de ressignificações. Os museus não são neutros e sua própria historicidade nos leva a pensar sobre escolhas, métodos, paradigmas científicos, relação com a comunidade, representação de culturas, dentre outros elementos. Os museus preservam sementes de futuros esquecidos, ou seja, projetos derrotados ou silenciados, que podem irromper em outras temporalidades com sua força e potência. Guardam parte de nossa ancestralidade, que pode ser acionada de formas imprevistas. São luzes, embora, claro, tenham muitas sombras.

Fogos. Muitas labaredas. Impressiona a altura que chegaram, a velocidade, a intensidade. Quais foram os fósforos? Os detonadores dessa destruição? Podemos pensar em falhas mecânicas e humanas. Sim, houve alguma fagulha. Mas e o fogo? O que explica o fogo? O Museu não tinha projeto de segurança? Portas corta-fogo? Por que os hidrantes estavam vazios? Quanto tempo demorou para jogar água? Não havia um plano e treinamento para evacuar rapidamente as coleções? São tantas perguntas e, anos depois, alguns indícios. O primeiro tem a ver com o profundo desfinanciamento que o Museu Nacional vinha enfrentando. Há o desprestígio político: ao comemorar seu bicentenário, nem o presidente nem qualquer ministro de estado compareceu. O que nos faz pensar sobre o lugar da arte, cultura e educação no cenário de aprofundamento do neoliberalismo conservador no Brasil. “O que eu posso fazer agora que queimou” ou “vamos remontar esse museu da forma como era, ainda melhor” foram palavras que escutamos, atônitas, na semana do incêndio. Uma profunda ignorância sobre o que era o Museu Nacional. O incêndio destruiu grande parte do patrimônio de nosso planeta, não só da humanidade. Ali tínhamos registros geológicos e paleontológicos, coleções de Mineralogia, Zoologia, Entomologia. Perdemos

esses registros que projetavam nosso olhar para um passado longínquo, como para futuros a serem criados.

É um importante caso para sala de aula: refletirmos o papel do Estado na defesa do bem comum, na construção de políticas de patrimônio e na valorização da pluralidade cultural. Consideramos também uma oportunidade para pensar as dimensões de memória e esquecimento. Todo museu esconde sua marca de sangue, como já nos lembrava Mário Chagas (2006). O Ensino de História pode oferecer ferramentas para ler não somente as perdas de 2018 e como impactam nossa memória, como também, na própria historicidade do Museu, como a valorização de algumas memórias produziu também esquecimentos. Pensar, portanto, o patrimônio como campo de tensão, em processo, não como essência dada e preservada. (GONÇALVES, 2015)

Contrafogos. Como pensar resistências a um profundo processo de desmonte do patrimônio nacional? Pierre Bordieu (1998) propôs táticas para o enfrentamento da política neoliberal. O caminho por ele apontado, naquele momento, era a construção de uma nova ordem social voltada aos interesses coletivos e à manutenção de um Estado “supranacional”, que controlasse os lucros realizados nos mercados financeiros. Em relação aos museus, o que poderíamos apontar? Em primeiro lugar, a defesa por seu caráter público e estatal, autônomo em relação às pressões de mandatos. Que acionemos sua potência, que ocupemos seus espaços, que disputemos seus discursos. Que investiguemos suas coleções, que promovamos encontros entre saberes, que eduquemos para a ativação de múltiplas memórias. Que divulguemos para toda população seu acervo, suas pesquisas, seus saberes. Que exerçamos diálogos produtivos e construamos, coletivamente, intervenções, transformações, acomodações, intersecções entre Museu e sociedade, nas dobras dos tempos, na projeção de futuros mais auspiciosos para as Humanidades.

Esse debate em sala de aula pode fomentar o aprendizado de conteúdos atitudinais importantes: como pensar a partir da complexidade de interesses e a pluralidade de agentes envolvidos na preservação do patrimônio? Como ler as atuais políticas públicas que avançam no desmonte do Estado como representante do interesse comum? Quais as estratégias já foram mobilizadas ou poderão ser construídas em defesa do patrimônio? Francisco Régis Ramos aponta que:

Cabe ao Ensino de História o interesse de focar os modos pelos quais o passado, em determinada situação histórica, é disputado, seduzido e conquistado. O passado, afinal, não é simplesmente aquilo que passou, e sim uma complexa composição subordinada aos interesses de quem aciona os jogos da memória. (RAMOS, 2020, p. 70)

Nesse caso, acrescentamos às palavras do autor: a camada de cinza e escombros do Museu interessam, igualmente, como objeto de estudo e reflexão.

As labaredas que nos queimam. É a humanidade que perdeu acessos a suas memórias mais ancestrais. Dói saber, no caso particular da História, que ali estavam a serem descobertos, por meio de novos olhares e paradigmas, outras formas de interpretar os passados indígenas e africanos. Dói saber que grande parte da coleção era desconhecida. Dói saber que nem pudemos fazer o luto: a polícia jogou bombas de gás no dia seguinte nas pessoas que foram se despedir do Museu. Tudo dói e essa ferida ainda está longe de fechar.

Arqueologia de um resgate em exposição

*(...) Cacos novos não servem
Branco também não.
Têm de ser coloridos e vetustos,
desenterrados – faço questão – da horta.
Guardo uma fortuna em rosinhas estilhaçadas,
restos de flores não conhecidas.
Tão pouco: só o roxo não delineado,
o carmezim absoluto,
o verde não sabendo
a que xícara serviu.
Mas eu refaço a flor por sua cor,
e é só minha tal flor, se a cor é minha
no caco da tigela (...)*

Carlos Drummond de Andrade, 1979

A caminhada entre o MHN, na Praça Marechal Âncora e o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), próximo à Praça XV, na última sexta-feira de abril, lembrou o caminho percorrido das grades da Quinta da Boa Vista até o edifício do Museu Nacional, naquele triste 3 de setembro de 2018. Como é sabido, na noite anterior o palácio ardia em chamas e, ali numa manhã de segunda-feira, uma procissão chegava como que para velar um morto. Muitas lágrimas, o desespero por tantas perdas e o cenário desolador de uma ruína exalando fumaça e o cheiro forte de queimado. O incêndio continuava em nosso peito angustiado.

Mas a Exposição Arqueologia de um resgate, no CCBB, fez perceber que o Museu Nacional não havia morrido com as labaredas que consumiram grande parte do seu prédio e seu acervo, justamente porque ele não se restringe

ao prédio e ao seu acervo. Tem pesquisa produzida, tem histórias registradas e, principalmente, um corpo de funcionários que dão continuidade ao seu funcionamento. Graças ao cuidadoso e competente trabalho de resgate e de pesquisa do que sobrou da tragédia, realizado pelas diferentes equipes, foi possível recuperar vestígios sob as cinzas e os escombros. Por isso, “O Museu Nacional Vive!” foi o nome dado à exposição dos objetos recuperados e apresentados em vitrines. Não apenas por essa coleção simbolizar a vida do museu, mas pelo fato de haver muita vida a pulsar nos intensivos esforços de avaliação dos estragos, de recuperação do que sobrou e de produção de novos conhecimentos a partir da experiência traumática.

Ocupando duas salas do segundo andar do CCBB, a exposição apresentava 180 itens, sendo que apenas 103 foram retirados das cinzas e os demais não sofreram danos por estarem em outras instituições no dia. Embora essa quantidade supere a expectativa daqueles que, acompanhando a tragédia pelas telas da TV, do celular ou do computador, achavam que só o meteoro de Bendegó resistiria ao fogo, nos faz pensar sobre a dimensão da perda. Afinal, o que significa uma centena de objetos frente aos milhões ali preservados ao longo de 200 anos de trajetória da instituição? E o que restou desse acervo foi organizado por áreas do conhecimento, quais sejam, etnologia, antropologia, arqueologia, paleontologia, vertebrados, invertebrados, entomologia e geologia, lembrando a expografia do Museu Nacional antes do incêndio.

Mirar os objetos nas vitrines causou grande dor, mas também alegria. A dor pelos danos sofridos e a alegria por estarem ali, não terem desaparecido. Alguns objetos eram apresentados com legendas mostrando imagens de como eram antes, possibilitando-nos mensurar os estragos causados por seis horas de fogo. Materiais como cerâmica, ferro e vidro fundiram-se, dando outra composição aos objetos. Cores foram alteradas e muitas de suas pinturas e inscrições, apagadas. Os danos do fogo passam a marcar indelevelmente a história desses objetos. Seriam novos objetos?

Pesquisas foram interrompidas com a tragédia, mas outras surgiram no caminho. Indesejadas, sim, porém necessárias, pois são investigações sobre o impacto do incêndio no acervo, nas estruturas do MN e na produção do conhecimento. É o que demonstra a última parte da exposição, cujo texto final termina com a frase “Frente aos desafios, a pesquisa se transforma, mas não retrocede”.

Enfim, ao visitar a exposição, miramos os vestígios da destruição que também são provas da sobrevivência, são documentos da tragédia e podem nos ensinar por meio do luto... Afinal, são presenças que remetem a ausências, a perdas, que “tornaram o mundo mais pobre e vazio” (FREUD, 2004, p. 91). A perda da própria integridade dos objetos que o fogo tornou irrecuperável. O Museu Nacional vive? Vive, mas indelevelmente marcado pelas labaredas

que insistem em queimar. Cabe a nós vivermos a transformar o luto em luta. Pelo direito ao passado, pelo direito à memória.

Bricolagem

*(...) O caco vem da terra como fruto
a me aguardar, segredo
que morta cozinheira ali depôs
para que um dia o desvendasse.
Lavar, lavar com mãos impacientes
um ouro desprezado
por todos da família. Bichos pequeninos
fogem do revolvido lar subterrâneo.
Vidros agressivos
ferem os dedos, preço
de descobrimento:
a coleção e seu sinal de sangue;
a coleção e seu risco de tétano;
a coleção que nenhum outro imita.
Escondo-a de José, por que não ria
Nem jogue fora esse museu de sonho.*

Carlos Drummond de Andrade, 1979

A História e seu ensino, muitas vezes, escavam o ouro desprezado. Em uma perspectiva historiográfica renovada, as camadas de esquecimento podem ser lavradas com cuidado e paciência pelas mãos do/a historiador/a. Sabemos quanto desse trabalho tem sido fundamental para o reconhecimento da pluralidade de formas de acessar, interpretar e narrar o passado.

Quais seriam os sinais de sangue presente no museu? Quais são os riscos de tétano que nós enfrentamos em nosso ofício? O Ensino de História, concebido aqui também como dimensão do historiar, atua de forma indiciária: por meio de fontes, procura ler a contrapelo, perceber silêncios, contextualizar, comparar e hipotetizar, tendo em vista também o próprio ato de documentar e preservar como tentativas de inscrições permeadas por poder. Atuamos, tal como o poeta, com cacos. São vestígios que permaneceram por processos de escolhas, projetos, desejos ou mesmo fortuitamente. Nos casos aqui analisados, percebemos também descaso, ausência de direitos, apropriações, mutações. De fragmentos de estátuas aos objetos queimados, temos uma vasta gama para

ensinar e aprender a pensar historicamente, no enfrentamento de questões contemporâneas que marcam nossos dedos com o medo da morte².

Susan Buck-Morss analisa que

os fragmentos históricos são o resto de uma explosão. Liberados pela explosão de memória oficial, os fragmentos da história são preservados em imagens. Eles retêm a proximidade da experiência original e, com ela, a ambiguidade. Seu significado é liberado somente em uma constelação com o presente. (BUCK-MORSS, 2018, p. 28)

As reflexões da autora nos ajudam a pensar como os museus, em sua historicidade, são e foram depósitos de barbárie e seleção. A explosão literal do Museu Nacional nos ajuda a perceber o que a autora aponta como desafio do “presente”, na chave da dádiva, do passado. E, para o Ensino de História, reforça o sentido do método retrospectivo, de partir do presente para tensionar e vibrar as temporalidades, na perspectiva de liberação, sempre em disputa, do significado.

Sabemos, ao contrário do olhar infantil da criança presumida no poema, em nenhum caso há sentido em si, imanente. Como nos alerta Francisco Régis: “(...) a saída, desse modo, não seria o esquecimento, ou simplesmente o acirramento dos combates mnemônicos, mas a história atenta a esse processo social e conflitivo dos modos pelos quais as recordações circulam ou deixam de circular” (RAMOS, 2020, p. 88). Cabe aos museus, na sua função social de promover a memória assim como produzir e divulgar a história, tornar fontes de conhecimento aquilo que foi escolhido para nunca se esquecer, bem como lidar com a reflexão crítica sobre os próprios processos de construção da identidade e seu papel como lugar de memória. Ao fim e ao cabo, o Museu não fugirá ao compromisso de contar a sua própria história no esforço contínuo de construção do passado e do próprio presente. Dessa forma, professores/as de História podem também escavar os cacos dessa historicidade.

Assim, o olhar para fragmentos e escombros pode permitir a polifonia e o trabalho sobre esquecimentos e silenciamentos. Nesse sentido, professores/as podem explorar o quanto o silêncio também nos ensina. Seja pela destruição

²Vale mencionar que, recentemente, foi ventilada a ideia de transformação do prédio do Museu Nacional em palácio dedicado à memória da família imperial, o que enterraria de vez a instituição como lugar de pesquisa e produção do conhecimento. Graças à pressão contrária da sociedade civil e, principalmente, da comunidade acadêmica, a proposta foi enterrada logo após anunciada. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/trineto-de-dom-pedro-ii-promete-lutar-contra-transformacao-do-museu-nacional-em-centro-de-memoria-da-familia-imperial-24947383.html>. Acesso: 7 mai 2021.

Há poucos dias, 7 casas foram demolidas, na Favela da Maré, pelo poder municipal. Com a justificativa de garantir a segurança do lugar, principalmente da Linha Vermelha, junto à qual estavam as construções, famílias foram removidas sem aviso prévio e sem chances de reagir, aumentando a estatística de desabrigados, que tanto cresce nesses tempos pandêmicos. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/05/prefeitura-do-rio-faz-demolicao-de-casas-no-complexo-da-mare-rio.ghtml>. Acesso: 7 mai 2021.

intencional, seja pelo desmonte de políticas públicas que defendam o direito à memória, esses fragmentos também liberam carga tóxica: podem ser lidos como uma tentativa de ferir tecidos comuns, ainda que plurais.

O poeta Carlos Drummond de Andrade nos inspira a pensar a coleção de cacos de louças como uma metáfora de outro projeto de memória em um mundo que enquizila. Ele também nos lembra do ato de lavar como constitutivo da coleção. Nesse sentido, defendemos um Ensino de História que considere o percurso investigativo como fundamental para a formação dos olhares e leituras do mundo. Nosso ato de lavar exige ferramentas apropriadas e disposição ao método, à vagarosidade, ao prazer das pequenas descobertas. Muitas vezes, sabemos, que as demandas curriculares por conteúdos factuais e conceituais tem nos impingido a priorizar apenas os cacos e não a lavra. Entretanto, como preparar nossos estudantes para outros cenários e para a fricção constante do presente em relação às temporalidades se não partilharmos o caminho do ofício?

“Escondo-a de José, por que não ria nem joque fora esse museu de sonho”.

Eis aqui os cacos apontando para futuros sonhados. Em livro póstumo, Paulo Freire nos sacode para o potencial do sonho como antecipação do saber de amanhã e nos previne contra o pouco caso da imaginação no ato de conhecer. Em suas palavras, “seres programados para aprender e que necessitam do amanhã como o peixe da água, mulheres e homens se tornam seres “roubados” se se lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã” (FREIRE, 2014, p. 77). Imaginar outras coleções, preservá-las do riso e do descarte, podem ser caminhos para uma postura atitudinal no Ensino de História que valorize a imaginação e a capacidade de se mobilizar na defesa de outras narrativas, fugindo do fatalismo neoliberal.

Assim, como proteger essas coleções singulares do riso e do descarte do senso comum, que hoje infelizmente ocupa protagonismo no atual governo? Como a escola pode estimular e atuar nas micro-lavras de utopias? Esperamos que as resistências, reinvenções e apropriações apresentadas possam inspirar uma retomada da perspectiva do patrimônio como processo permeado de disputas, chamas e sangue. Que, assim, possamos atuar com o cuidado que essas coleções de cacos que se apresentam nas escolas e na sociedade sejam apreciadas com o olhar da novidade, da curiosidade e do assombro, em direção a concepções mais plurais e democráticas de patrimônio. Essas perguntas, afinal, dividimos com vocês, na certeza de que “alerta, desperta, ainda cabe sonhar”³.

³ Trecho da “Cantata para um bastidor de utopia”, peça teatral da Cia do Tijolo, dirigida por Rogério Tarifa e Rodrigo Mercadante. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fml7N8Tww-0&ab_channel=CiadoTijolo. Acesso: em 8mai 2021.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Esquecer para lembrar*: Boitempo III. Rio de Janeiro: Sabiá, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BUCK-MORSS, Susan. *O presente do passado*. Florianópolis: Cultura e barbárie, 2018.
- CHAGAS, Mario. *Língua de fogo ou antes que o mundo acabe*. Rio de Janeiro: RTC Edições e Publicações, 2008.
- CHAGAS, Mario. *Há uma gota de sangue em cada museu*. A ótica museológica de Mário de Andrade. Chapecó: Argos, 2006.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.
- FREUD, Sigmund. Luto e melancolia. In: FREUD, Sigmund. *Artigos sobre metapsicologia*. Rio de Janeiro: Imago, 2004. p. 89-104.
- FONSECA, Gabriela da. *Vandalismo é patrimônio: o quadro de Pedro II no Museu Histórico Nacional (2018-2019)*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Memória Social, 2019.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- GONÇALVES, José Reginaldo dos Santos. O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 211-228, 2015.
- KNAUSS, Paulo. A festa da imagem: a afirmação da escultura pública no Brasil do século XIX. *19^o20*, Rio de Janeiro, v. V, n. 4, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.dezenovevinte.net/obras/pknauss.htm>>. Acesso em: 06 mai 2021.
- KNAUSS, Paulo. *Imagens urbanas e poder simbólico nas cidades do Rio de Janeiro e de Niterói*. Niterói: UFF, Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em História, 1998.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 9-42, jan. 1994. ISSN 1982-0267. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5289>>. Acesso em: 14 mai 2018.
- PAIXÃO, Cláudia Míriam Quelhas. *O Rio de Janeiro e o Morro do Castelo*: populares, estratégias de vida e hierarquias sociais. Niterói: UFF, Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em História, 2008.

RAMOS, Francisco Régis. *Em nome do objeto: Museu, memória e Ensino de História*. Fortaleza: Imprensa Universitária–UFC, 2020.

TEIXEIRA, Sandra Maria de S. Museu das Remoções: moradia e memória. In: SOARES, Bruno Brulon. *Descolonizando a museologia*. 1. Museus, Ação Comunitária e Descolonização. Comitê Internacional para a Museologia – ICOFOM, 2020. p. 226-238.

NAS TRILHAS DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO MUSEAL: DIÁLOGOS E ARTICULAÇÕES ENTRE TIPOLOGIAS, CONCEPÇÕES E NARRATIVAS NO PROJETO MUSEU DE IDEIAS

FERNANDA SANTANA RABELLO DE CASTRO

OZIAS DE JESUS SOARES

ANDRÉA FERNANDES COSTA

APARECIDA MARINA DE SOUZA RANGEL

MARIA ESTHER ALVAREZ VALENTE

Introdução

Estabelecer parcerias e trabalhos em colaboração tem mostrado a força e vitalidade do campo museal na consecução de sua missão. Este artigo se volta para a análise particular de uma iniciativa – o Projeto Museu de Ideias – para pensar a necessária articulação, na educação museal, entre instituições inscritas em diferentes tipologias¹, que dialogam com distintos públicos, em

¹ O Projeto nasce com a participação do Museu Casa de Rui Barbosa, Museu de Astronomia e Ciências Afins e Museus Castro Maya, articulados a partir de um Acordo de Cooperação Técnica (ACT, 2009). Em anos posteriores, o Museu Histórico Nacional, o Museu Nacional e o Museu da Vida passaram também a compor o grupo que planejou, executou e avaliou as ações, mas não se chegou a renovar o ACT para sua inserção formal. A Fundação Casa de Rui Barbosa possui um Museu de História dedicado à memória de seu patrono. O Museu de Astronomia e Ciências Afins-MAST é um Instituto de Pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, voltado à pesquisa em História da Ciência, Museologia e Educação em Ciências e abriga um acervo de instrumentos científicos e arquivo histórico de cientistas. Os Museus Castro Maya têm duas unidades, o Museu do Açude e o Museu da Chácara do Céu, ambos abrigando em ex-residências do seu patrono, Raymundo Ottoni de Castro Maya, um acervo de arte do colecionador. O Museu da Vida, da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, abriga um acervo histórico das ciências e saúde, bem como áreas interativas e teatro. O Museu Histórico Nacional, vinculado ao Instituto Brasileiro de Museus, é constituído por acervo bibliográfico, de objetos, de iconografia, e de documentos sobre a História do Brasil. O Museu Nacional (MN), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi criado em 1818 e é uma peça fundamental da história do Brasil. Visa a promover a educação, a ciência e a cultura, com ênfase nas ciências naturais e antropológicas, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão, educação museal, preservação e comunicação do patrimônio musealizado, em diálogo com a sociedade brasileira de forma ampla e inclusiva. Em setembro de 2018 foi atingido por um incêndio de grandes proporções e, desde então, passa por um intenso processo de reconstrução.

especial educadores e professores, promovendo ações de formação integral e desenvolvimento profissional.

Ainda que, contemporaneamente, alguns teóricos como Gob e Drouguet, refutem a ideia de que a identidade de um museu seja essencialmente baseada numa temática (2019, p. 62) grande parte das instituições museais se estrutura a partir de uma tipologia (de acervo) clássica, por meio da qual sua abordagem e ações são conduzidas. Os museus participantes do Projeto Museu de Ideias se inserem em classificações pragmáticas (artes, ciências e história) e, muitas vezes, definidas em seus decretos de criação, presentes também em instrumentos de registro de políticas públicas do setor museal. Embora cientes das discussões em torno da legitimidade das tipologias exclusivas, entendemos que é possível avançar em propostas multitemáticas pautadas no trabalho em rede e em projetos colaborativos que permitem a construção de novos olhares e experiências inovadoras. Estas premissas guiaram os idealizadores do projeto que buscaram, desde a definição do nome até a elaboração dos objetivos, extrapolar as barreiras disciplinares que circunscrevem as instituições, permitindo a compreensão do museu como um espaço multireferencial.

O Projeto Museu de Ideias (PMI) tem como objetivo promover debates acerca de temáticas relativas a museus de História, Ciências e Artes, articulando saberes, teorias e práticas entorno da Educação Museal, tendo em vista a necessidade de interação entre diferentes tipologias de acervo e concepções conceituais de museus (tradicionais, ecomuseus, comunitários, indígenas, virtuais etc.). Caminha no sentido de contribuir para a consolidação de um escopo teórico e de ações educativas próprias dos espaços museais e suas metodologias, focando também na formação permanente dos profissionais (educadores museais e professores da rede de ensino) e do público envolvido em suas ações num duplo movimento.

A proposta de parceria surgiu em 2009, contando então com três instituições localizadas na cidade do Rio de Janeiro – Museu Castro Maya, Museu de Astronomia e Ciências Afins e o Museu Casa de Rui Barbosa – que almejavam sistematizar um espaço de escuta e debate com os diferentes profissionais atuantes na área da Educação Museal das instituições, mas, também e sobretudo, com estudantes, pesquisadores, professores e outros profissionais que participavam das ações desenvolvidas por esse setor. A ideia motivadora, e por isso a escolha do termo, sempre foi transformar os espaços em museus de ideias construídas junto com os que produzem e aqueles que experimentam.

A adoção do nome do Projeto não é fortuita. Nasce como reverberações de debates que inserem o museu como palco de ideias, de discussões, de defesas de projetos societários, de proposições críticas. Já vem de longa data a crítica aos “museus templos” (CAMERON, 1971) que, no dizer de Ulpiano Bezerra de

Meneses, “apenas homologariam os valores da burguesia”, para a instauração de “museus fóruns” que se firmariam como “espaços da criação, do debate, da interação” (MENESES, 2013, p. 17). A precedência dos objetos sobre os processos, sentidos, conceitos, passa a ser questionada em tempos recentes. Conforme debatem Costa e Gouvêa (2009, p. 2) “os objetos, anteriormente riqueza das galerias reservadas passam a ser acessórios das exposições”. Para as pesquisadoras, “do museu de objetos ao museu de ideias, os objetos se transformaram em suportes de sentido das exposições”. Não se trata de desdenhar o objeto tangível, mas compreendê-lo como atravessado por condicionantes históricos, estéticos, ideológicos, capazes de provocar o diálogo, a “curiosidade epistemológica” – no dizer de Paulo Freire – e o exercício das sensibilidades. Sobretudo, o pano de fundo da iniciativa deste Projeto se afirmara na necessidade de manter um ciclo de debates plurais sobre assuntos, práticas, pesquisas e produção do conhecimento que orbitassem o cotidiano da educação museal.

Os temas das atividades desde então giraram em torno de pesquisas e práticas ancoradas nas tipologias de acervo e concepções conceituais dos museus participantes do projeto, sempre exploradas em palestras com a participação de educadores e profissionais de museus convidados recebendo um público diverso tais como professores, museólogos, técnicos de museus, estudantes de diversos cursos, como museologia, história, pedagogia, arte, biologia, física, astronomia e de diversas licenciaturas, atuantes ou não na educação museal. Embora as tipologias de acervo e concepções conceituais dos museus guardem diferenças que os distanciem em alguns aspectos, defendemos a necessidade e a importância de se buscar as conexões, as interações, as possibilidades de fortalecimento de redes de museus, de parcerias (inclusive com a rede de ensino e professores) e de projetos educativos que apontem na direção da formação integral do público visitante.

Neste sentido, apresentamos desafios teóricos e práticos presentes na mediação educativa em museus e na formação de mediadores. Em especial, a iniciativa do Projeto leva em conta a função educativa do museu, que coloca em perspectiva o trabalho em parceria e sobre alguns públicos específicos, como o de profissionais da educação museal, professores, estudantes dos ensinos básico e superior e da educação especial.

Em nosso entendimento, a relevância da experiência do Projeto Museu de Ideias se dá em parte pelas contribuições para o estabelecimento de políticas públicas de articulação e interação entre as instituições de memória, patrimônio, conhecimento e educação. Sendo assim, pontuaremos, de um lado, alguns desafios colocados pela inexistência de uma política articuladora em nível nacional entre a área da Educação Museal e a rede de Ensino Básico e Superior, apresentando, por outro, alguns avanços conquistados no processo de

construção da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), instituída em 2017 e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Esperamos que o conjunto dessa experiência possa servir como reflexão para se pensar o campo da Educação Museal de modo mais qualificado e em especial na sua relação com a escola e demais instituições formadoras.

O objetivo almejado pelo Projeto Museu de Ideias, nas linhas aqui esboçadas, é demonstrar como a articulação de saberes e práticas entre museus de diferentes tipologias de acervo e concepções conceituais pode contribuir para a democratização do acesso aos museus e para o empoderamento de públicos potenciais, por meio de uma formação qualitativa (inclusive de professores) que incentive o hábito de frequentar museus e sua consequente apropriação crítica e valorização do patrimônio cultural, histórico, artístico e científico.

Interfaces entre museus de história, ciências e artes

O surgimento dos Museus nos remete à Antiguidade Clássica, com o *Museion*, temática vastamente explorada na literatura museológica. Para as finalidades deste artigo trataremos apenas do período compreendido pelos séculos que se seguiram à Modernidade, levantando alguns de seus elementos constitutivos, embora de modo incipiente e periférico, e priorizando análises relativas ao período em que os museus se pretendem acessíveis para a sociedade, ou seja, na virada dos séculos XVIII e XIX.

Vale ressaltar que a modernidade ocidental construiu promessas de um mundo civilizado, democrático, radicado na ideia de progresso e de desenvolvimento que romperiam com a lógica medieval. Neste sentido, trouxe uma esperança de ruptura histórica com a velha ordem, na qual se destacam o enfraquecimento das monarquias, o surgimento dos estados nacionais, a expansão colonialista europeia, o aparecimento da fábrica como um novo modelo de organização produtiva, a valorização e desenvolvimento das ciências e o primado da razão, entre outros aspectos.

A origem moderna dos museus pode ser buscada nas coleções, nos Gabinetes de Curiosidades, na sanha do exótico, no afã de classificação, na constituição e ressignificação de memórias, na construção do ideário de nação, na consolidação de hegemonias de grupos e frações de grupos. O avanço do desgaste do antigo regime e a ascensão de uma nova classe social formada na confluência do crescimento das cidades, no Iluminismo, no Enciclopedismo, movimentou a criação e fortalecimento de instituições onde pudessem estar ancorados os ícones de um novo momento. As escolas, os museus, as bibliotecas, os laboratórios estão, portanto, situados como emblemas de um novo *ethos* societário. Todavia, embora tendo ampliado a participação de segmentos da população à educação, à ciência e à cultura,

isso não representou a universalização de seu acesso ou a sua democratização de forma plena. Antes, o que se assistiu com a ascensão da burguesia, foi, com algumas rupturas e possibilidades, a permanência de privilégios de uma nova classe, o que aponta, em alguma medida, para o fracasso dos princípios modernos fundantes do museu, que resvalam até hoje nas dificuldades de sua relação com diferentes públicos.

Argumentamos, para o que interessa neste debate, que embora compreendamos o papel institucional que os cabem na preservação de um rico patrimônio cultural, histórico e científico, os museus de arte, de ciências e de história nasceram como espaços institucionais de guarda de uma memória de representação de um poder marcadamente aristocrático e após a ascensão da burguesia, continuamente elitista.

Em fins do século XVII, é aberto ao público – embora este conceito seja restrito, neste momento – o Ashmolean Museum (1683) e em 1753, o British Museum, que são exemplos, dentre outros, de uma concepção moderna de museus. Sobretudo, a Revolução Francesa possui o mérito de ser o “marco importante da abertura do museu ao público, em uma concepção mais alargada, não só na França como em diferentes partes do mundo” (VALENTE, 2009, p. 88). Será no século XIX que o mundo assistirá a profusão de da criação de museus já revestidos de uma dimensão de pesquisa e de educação, buscando uma maior aproximação com o público, embora ainda o limitando.

Num traçado histórico, pleno de contradições e não linear, vislumbra-se um momento de expansão da educação e cultura e de novas demandas colocadas pela maioria da população e do próprio Novo Regime. Salientamos que o domínio da técnica e da indústria atravessa os debates sobre a constituição de uma nova ordem social. As Exposições Universais, tendo iniciado em 1851, na Inglaterra, se espalham pelo mundo procurando mostrar a excelência de uma nova ordem, moderna e industrial, onde a ciência, a educação e as artes coroarão a ideia de progresso e desenvolvimento (PESAVENTO, 1997).

Neste contexto, a especialização, tributária da ciência moderna, redundou em fragmentação e hierarquização de saberes, de campos do conhecimento, e na conseqüente disciplinarização. Torna-se, assim, cenário propício para o aprofundamento do fosso existente entre diferentes saberes e campos associados ao trabalho manual e, de outro lado, daqueles ligados ao trabalho intelectual.

No campo das artes, o renascentismo, embora tenha resgatado elementos presentes na cultura grega clássica, não eliminou a produção de caráter cristão, ou com finalidades religiosas e a Igreja foi durante muitos séculos o grande mecenas de muitos artistas. O esclarecimento não foi capaz de libertar as artes de um conteúdo elitista e da concentração da produção e fruição das artes nas altas camadas da sociedade. Houve, sobretudo, uma significativa diferenciação

social entre o artista e o trabalhador comum: o artista se aproximava do homem da ciência, os pintores viajantes do século XIX acompanhavam as missões científicas dos taxonomistas; artistas se prestaram durante longo tempo como topógrafos, registradores de achados científicos e de fatos históricos. Nesta lógica, aos trabalhadores comuns restava a atribuição de um papel de produtor alienado nas relações sociais e no modo de produção e reprodução da vida, excluídos das formas de expressão artística.

A arte possui uma dimensão que se refere à “estética do poder”. Imperadores se esmeravam em eternizar seus feitos heroicos em telas de grandes dimensões conhecidas hoje como “pinturas históricas”. Nesta mesma lógica, famílias nobres contratavam artistas para pintarem seus “retratos”.

Em diferentes momentos e de diversas formas, os museus construíram um escopo teórico e instrumental e um conhecimento que se instituíram como currículo, legitimação artística e científica ou como versões oficiais da história.

Tais exemplos, entre outros, apontam como a arte, a historiografia e a ciência podem atrelar-se à elite, à aristocracia e distanciar-se da maioria da população. De modo semelhante, o antecedente histórico de outra instituição fornece pistas, entre rupturas e continuidades, da manutenção de certo status quo: a Escola. Na antiguidade, designada por *Scholé* (grego) ou *Schola* (latim) era uma espaço-tempo de dedicação ao ócio, longe de qualquer trabalho manual, em que aos sujeitos ali inseridos cabia apenas o *esforço* do saber, do aprender (SOARES, 2007). Na modernidade ela assume um papel interessado, isto é, o objetivo da formação passa a ser a preparação para o desenvolvimento de funções associadas ao trabalho fabril-industrial e não a construção do conhecimento, situado este em níveis cada vez menos acessíveis ao conjunto da população. Quanto mais avança a modernidade, mais ligada à formação para o mercado de trabalho (alienado) é a escola.

Do mesmo modo, a história, dos grandes heróis e dos grandes fatos nacionais, delimita os registros de memória, restringindo aos já empoderados membros das elites sociais não só seu protagonismo, como seu desenvolvimento e domínio.

No campo da política, da cultura e dos direitos civis, os avanços são significativos, mas giram em torno das necessidades da classe burguesa emergente, aumentando sua capacidade de dominação social e exploração do trabalho, nem de longe servindo às demandas crescentes do conjunto de indivíduos modernos no sentido de uma coletividade.

A natureza dos museus, via de regra, passa a integrar um contexto voltado à experimentação, à demonstração, e à seleção de conteúdos culturais representativos de uma época e de uma classe. De acordo com Segall (1991), após a Revolução Francesa, o *museu* passa a representar a possibilidade de universalização democrática do conhecimento e da erudição, com a criação

de diversas instituições estatais: o *Musée du Louvre* (1793), dedicado às artes figurativas, o *Muséum National d'histoire Naturelle* (1793), dedicado à ciência, o *Musée des Monuments Français* (1795), dedicado à história e memória nacionais, e o *Musée des Arts et Métiers* (1794), dedicado à técnica.

Museus de arte, ciências e história, neste sentido, guardam uma herança de timbre aristocrático, pela vinculação a uma elite intelectual, embora muitos artistas tenham se apresentado como críticos de seu tempo, talvez por compartilharem, com Paul Valéry (1931) a ideia de ser o museu, uma casa de incoerência, construída por uma civilização, nem voluptuosa, nem razoável. A representação da arte junto às classes populares reforça o caráter dicotômico do próprio desenvolvimento da ciência, da história, da escola e do mundo do trabalho com sua clássica separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Quanto a este último aspecto, é possível falar numa exacerbação dessa dicotomia no contexto brasileiro com quase quatro séculos de escravidão e a precedência das humanidades, da oratória e da gramática na estrutura da escola brasileira (ROMANELLI, 1978).

Notório é que a produção e disseminação da arte e das ciências ficarão restritas, portanto, aos estreitos círculos do poder, mesmo após a revolução francesa, enquanto a história servirá de propaganda ideológica de afirmação da nova ordem burguesa e de consolidação do espírito nacional.

A arte, neste contexto, é interpretada como de domínio e fruição de poucos. Em meados do século XVIII (1748) é criado na França o Salão de Paris, para exibir obras de arte, em especial dos membros da Real Academia Francesa de Pintura e Escultura, numa demonstração definitiva do vínculo da arte aos círculos da realeza.

Por seu lado, a ciência, estreitamente ligada à indústria e suas demandas, se desenvolve entre os ideais positivistas do progresso, mantendo-se também elitizada e à serviço da manutenção de relações de poder. Neste contexto surgem as grandes Exposições Universais de Arte e da Indústria, que tem seu pontapé na Inglaterra, em 1851 e seguem durante o século XX na França, tendo versões também em outros países, como a que vimos em 1922, no Rio de Janeiro, cujo princípio seguia o modelo das exposições europeias.

No Brasil, em princípios do século XIX é criada, por D. João VI, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816-1822), mais tarde Academia Imperial das Belas Artes (1822-1889) e hoje Escola de Belas Artes, vinculada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). D. João cria também o Jardim Botânico (1808). No primeiro quartel do século XIX, funda ainda o Museu Real (1818), hoje o Museu Nacional, que abrigou o primeiro setor educativo em museus do Brasil, a Seção de Assistência ao Ensino, fundada

em 1927 por Roquette Pinto. Décadas adiante é criado, em 1862, o Museu do Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano.

O que se assiste no contexto das primeiras instituições museais brasileiras é a adoção de um modelo de museu baseado na pesquisa científica e, novamente aí, com acesso voltado a uma pequeníssima parcela da população.

Em suma, arte e ciência são postas como dimensões da experiência humana que se convencionaram como de domínio de determinados segmentos sociais, tão caros, portanto, à manutenção de poder, representação de *status* e fortalecimento de dada hegemonia.

Mais adiante, como se vê, o século XX será emblemático diante do movimento de fortalecimento da ideia de uma identidade nacional. A semana de arte moderna, em 1922, o movimento antropofágico de Oswald de Andrade em 1928², o “*télos* de nação industrializada”, acepção em que o desenvolvimento nacional só seria possível a partir da industrialização e da varredura dos “restos coloniais” com o advento de uma nova ordem do trabalho (RODRIGUES, 1998) na década de 1930 em diante, entre outros, são apenas alguns ícones daquele movimento.

O Manifesto dos Pioneiros da escola nova, de 1932, se pretende na mesma direção, ou seja, a de uma educação pública que rompesse com os limites da escola tradicional. Entretanto, essa escola de massas não se efetivou, ampliando o fosso das desigualdades de acesso à educação (SAVIANI, 2008).

De igual forma, os museus abriram apenas parcialmente para o público, na medida em que a estrutura societária erigida e cindida em classes impedia o acesso da maioria da população aos lugares das diferentes áreas da cultura. Deve-se a isto, não exclusivamente pela dificuldade financeira em chegar e entrar nestes espaços, mas, fundamentalmente, pela falta de bases de formação que permitissem a fruição e apropriação do patrimônio histórico, artístico e cultural musealizado e a conseqüente ausência de reverberação desses espaços junto aos diferentes segmentos da sociedade que não se sentiam representados nesses locais.

Nas décadas seguintes acentuam-se as tensões políticas e as populações urbanas vão cobrar uma educação que atendessem de fato às urgentes demandas de uma cidadania plena, não mutilada, interessada.

No Brasil, somente nos anos 1980, todavia, vamos experimentar um movimento de expansão da escola pública, juntamente com o seu “dualismo perverso”, nas palavras de José Carlos Libâneo (2012). Muitos museus neste período desenvolvem trabalhos educativos que surgem como uma espécie de braço da escola e subordinado a ela, o que, por sua vez rendeu páginas de

2 O Movimento Antropofágico, criado a partir do Manifesto Antropófago, de 1928, tinha como objetivo a criação e valorização de uma cultura autenticamente nacional, mas não pela recusa dos elementos culturais externos, mas sim pela sua assimilação e superação, uma espécie de “digestão” daquilo que poderia nutrir a cultura nacional, tendo como base o que era genuinamente brasileiro e de caráter emancipatório.

críticas (LOPES, 1991). O pano de fundo aí residiria em como se recompor uma sociedade calcada em privilégios, e não em direitos, que se vê ameaçada diante da possibilidade da democratização do acesso ao bem “educação”, quer em sua forma escolar, quer em suas dimensões não-escolares.

Encontramo-nos, assim, diante de um momento onde a democratização do acesso de modo qualitativo tem sido amplamente discutida. No campo museal consolida-se a necessidade de conjugar os aportes da arte, ciências e história, em seus conteúdos museais, com a dimensão da educação escolar e o horizonte de uma formação integral, o que já vem acumulando boas experiências em museus de diferentes tipologias de acervo e concepções conceituais.

Não é demasiado ressaltar o que destacamos mais acima que a ciência moderna cuidou de compartimentalizar os conhecimentos e as diferentes áreas do saber, fragmentando a práxis humana, hierarquizando conteúdos que outrora caminhavam juntos. O papel educativo dos museus pode e deve ser o de conjugar conhecimentos adquiridos na escola com outros conhecimentos produzidos em outros campos da sociedade, como nas artes, ciências, indústria, saberes ditos populares, proporcionando assim, uma experiência cultural qualificada e plena de elementos que possibilite uma aproximação por meio da identificação com o que faz parte da história do seu território, com todos os seus contrastes e conflitos.

Convém aqui trazer a contribuição de Paullette McManus (1992) quando de sua classificação geracional dos museus de ciências que, ao nosso ver, pode ser transposta, com alguns limites, para outras tipologias de museus. Para a autora, a primeira geração de museus, com suas propostas museográficas, deriva dos Gabinetes de Curiosidades, no qual observavam-se a saturação de peças, a taxonomia e sua vinculação com a universidade. Os museus de História Natural figuram nesta geração. A preocupação reside em expor o maior número de obras e seus conceitos científicos.

No limiar dos séculos XVIII e XIX, estabelece-se a emergência da segunda geração de museus, calcada na experiência do mundo do trabalho, da indústria, da necessidade da precedência da técnica sobre as demais dimensões. As exposições são demonstrativas, com um caráter essencialmente didático.

Por fim, a terceira geração, já no século XX e que está na base da origem dos centros de ciência, possui um caráter de interatividade, de *hands-on*, e de transmissão de conceitos científicos, enfocando o desenvolvimento científico e a tecnologia contemporânea.

Nota-se que no mesmo período da última geração de museus de ciências, ocorre a efervescência dos métodos ativos, da experimentação, da Escola Ativa difundidos em especial pelo americano John Dewey, ainda no

início do século XX (CUNHA, 2002; BARBOSA, 2002), para quem o museu ocupava um lugar fundamental na educação e formação.

Observamos que, embora as gerações de museus estando situadas histórica e didaticamente, conforme pontua McManus (1992), seus elementos podem coexistir numa proposta museográfica contemporânea. Dito de outra forma, museus e exposições podem apresentar sedimentos sobrepostos de momentos anteriores.

De um modo geral, no campo das práticas educativas museais uma concepção de um museu acessível ao grande público, aberto, democrático ainda levará um tempo para se concretizar e, diríamos, que estamos ensaiando nesta direção. Dito de outra forma, as práticas educativas institucionalizadas nos museus e nas escolas, em geral, acompanham o movimento geral da sociedade que os mantém.

Durante muito tempo e, podemos dizer ainda hoje, em alguns casos, museus apresentam-se resistentes a uma proposta de democratização do acesso a públicos pouco familiarizados com os seus conteúdos ou neles representados, o que se observa, talvez em escala maior, em museus de arte, por vezes atrelados ao mercado de arte e na sua produção.

A representação que se construiu em torno da arte junto às classes populares era aquela de atividade que se distancia do trabalho manual, braçal, servil, profissional, o que se mantém, em parte, com a arte contemporânea, conceitual e distante da realidade da maior parte da população, e, sendo assim, revestida de um timbre elitista. Por sua vez, museus históricos são permeados por narrativas dos heróis, apresentando estereótipos já questionados, invisibilizando sujeitos e contendo narrativas baseadas em historiografias excludentes. No caso dos museus de ciências, em alguns casos muito influenciados por concepções mais contemporâneas, que instituíram os Centros de Ciências com propostas interativas, ainda se vêem distanciamentos entre o discurso científico e o cotidiano dos públicos.

Em síntese, por mais que exista uma diferença entre os dados de visitação nos museus dessas diferentes tipologias de acervo e concepções conceituais, os desafios da democratização do acesso e da apropriação de seus espaços e acervos ainda perduram na contemporaneidade.

Dentre os desafios postos à prática dos profissionais de educação que atuam nos museus de arte, de ciência e de história – e outras tipologias de acervo e concepções conceituais – está a construção de pontes que aproximem públicos até então afastados da produção, fruição e conhecimento do rico patrimônio cultural musealizado à disposição.

Mas tais desafios não devem ser superados pela ação exclusiva desses profissionais. Há que se cobrar uma postura institucional que seja comprometida com o objetivo maior de democratizar o acesso aos museus, não apenas abrindo

suas portas, mas atraindo diferentes públicos por meio da contribuição com o seu entendimento e apropriação de dos novos entendimentos na abordagem dos acervos institucionais.

Isto demanda a constituição e implementação de políticas públicas de educação museal que tornem as responsabilidades educativas dos museus uma função reconhecida e que cobrem das instituições de diferentes tipologias de acervo e concepções conceituais uma atuação mais articulada e ampliada no que diz respeito ao oferecimento de possibilidades educativas em seus espaços, estabelecendo-se, inclusive, parcerias com órgãos públicos de cultura e educação, instituições de ensino e de mais espaços em que desenvolvem ações de formação humana.

Relação entre públicos e integração de ações educativas em museus de história, ciências e artes

Pelo exposto compreendemos que os museus de arte, de ciências e de história possuem um viés comum que demonstra a sua vinculação com uma estética do poder, com uma ciência afastada do cotidiano da maioria da população, e com uma história hegemônica, que renega o protagonismo popular e que pouco contempla o movimento da história em sua totalidade.

Numa outra direção, não se pode desconsiderar uma constelação de movimentos, práticas e pensamentos que vêm adensando uma concepção de que a arte, a ciência e uma historiografia críticas podem alavancar processos emancipatórios.

Do mesmo modo que as exposições de arte, ciência e história podem apresentar sedimentos de diferentes momentos ou “gerações” em suas propostas, também destacamos que um fio comum que os ligam é a necessidade de se tornarem agências de empoderamento social, educacional e político, não apenas no seu aspecto individual, mas em sua dimensão coletiva.

Neste ponto retomamos o papel basilar desenvolvido pelo Projeto Museu de Ideias, em primeiro lugar por fortalecer os aspectos essenciais da educação museal que atravessam as tipologias de acervo dos museus envolvidos. Defendemos a existência de conteúdos transversais em museus de diferentes tipologias e que, de alguma forma, as ações e projetos que desenvolvem com os visitantes não devem desprezar. Quatro enfoques são, neste sentido, fundamentais, a saber: (1) o reconhecimento do espaço museal como detentor de uma cultura, historicamente produzida pelo conjunto da sociedade, mesmo nas suas relações de poder e disputa social e que devem ser objeto de leituras e análises críticas; (2) a apropriação de saberes, modos de fazer e de técnicas artísticas e científicas; a divulgação de conteúdos específicos a partir do trabalho com o objeto musealizado, explorando seu contexto

histórico, social, cultural, político e de produção, localizando os motivos de sua musealização; (3) a apropriação e compreensão dos modos de fruir e de compreender o espaço museal, suas conexões com as sociedades do passado e do presente e as atitudes comportamentais que demandam, de acordo com a necessidade de preservação e conservação dos testemunhos (objetos museológicos) na construção da memória e do conhecimento humanos; (4) a compreensão das diferentes linguagens e ferramentas presentes nos museus; e, fundamentalmente, a realização de processos educativos baseados no diálogo e no reconhecimento dos saberes e conhecimentos do público, estabelecendo laços indissolúveis de pertencimento entre públicos e acervos expostos.

A partir destes pressupostos, o Projeto Museu de Ideias ofereceu ofereceu nos últimos 10 anos oportunidades para profissionais da educação museal, da educação escolar e universitária e profissionais em formação de diversas áreas contribuírem com a construção de saberes para o campo, por meio de trocas de experiências e debates teóricos e conceituais, nas palestras e mesas redondas realizadas.

Uma tarefa reconhecidamente desafiadora para as instituições organizadoras do Projeto se constituía na sistematização e registro das atividades e a publicação dos conhecimentos resultantes dos eventos realizados ao longo desses anos. Felizmente, quatro publicações estão disponíveis hoje ao público. A primeira refere-se aos Anais do I Seminário de Mediação do Projeto Museu de Ideias, ocorrido no ano de 2013, no Museu da Chácara do Céu³. A segunda publicação reúne textos das mesas ocorridas no ano de 2016 que abordou a temática “crianças no museu: mediação, acessibilidade e inclusão” (2017)⁴. A terceira publicação apresenta textos das mesas organizadas em 2017 sob o tema “o lugar da educação nos museus” (2018)⁵ e a quarta publicação, resultante das mesas de 2018, expõe textos sob a temática “a colaboração entre museus: ações educativas, pesquisas e produção do conhecimento” (2019)⁶.

A tarefa de publicar tais textos possui um desafio adicional que reside no fato do Projeto Museu de Ideias não contar com verbas para a realização de suas atividades. Todavia, ressalta-se o empenho e dispêndio de tempo das pessoas envolvidos nas produções do projeto, o apoio logístico das instituições e a colaboração dos convidados.

Tais problemas não são exclusividade deste Projeto. Identificados nos debates que antecederam a construção da Política Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2017), a falta de verbas, de sistematização, registro e avaliação de ações educativas em museus constitui-se em desafios comuns, existentes,

³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0DjlV9t6zct2NUYmlTNHRCUk/view>

⁴ Disponível em <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/123456789/2020>

⁵ Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11997/8886>

⁶ Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11997/15046>

em parte, pela ausência de orientações normativas e aprofundamentos teóricos nas atividades do cotidiano da educação museal. Reiteramos, e defendemos, portanto, a necessidade de amplificação e visibilidade da produção e trocas acadêmicas na área, bem como o fortalecimento coletivo de políticas públicas para a educação museal.

O projeto museus de ideias e o incentivo às políticas públicas de educação museal

Colocar em discussão o papel da educação nas diferentes tipologias de acervo e concepções conceituais de museu através do Projeto Museu de Ideias possibilitou um estreitamento de vínculos e de estratégias colaborativas entre as instituições e profissionais envolvidos. É, pois, nesta direção que muitos professores, educadores e mediadores de museus, estudantes de graduação e estudantes de ensino médio puderam ter a oportunidade de encorparem reflexões e debates em torno de temas que afetam diretamente suas práticas, num duplo movimento, nos quais as discussões alimentam a prática e esta, por sua vez, contribui com novas reflexões.

Sobretudo, foi possível colocar em evidência o que torna o museu efetivo na sua dimensão educativa e articulação com a sociedade: a relação da educação museal com o público. Entre as atividades realizadas, foram promovidas palestras sobre colecionismo e museus, divulgação da ciência, museus e turismo, apresentação de projetos continuados, como o caso da Mesa Redonda com a Professora Moema Góes do projeto Letrarte, do Museu da Chácara do Céu, e o já citado Seminário de Mediação (RANGEL *ET AL.*, 2013).

Conforme já descrito aqui, nesse período trouxemos à baila o debate sobre público infantil nos museus, inclusão e acessibilidade, setores educativos e educação nos museus, ações colaborativas e pesquisas na educação museal. Mais recentemente, no ano de 2019, realizamos uma mesa na Casa de Rui Barbosa na qual se discutiu alguns resultados, repercussões e reflexões sobre a Conferência Geral do ICOM 2019, em Kyoto, Japão, que entre seus pontos de pauta estava a elaboração de uma nova definição de museu. Convém evidenciar que, além de tratar de temas específicos, as palestras sempre se articulavam com as temáticas propostas anualmente pelo ICOM, para a Semana de Museus.

Uma das interfaces que deu origem ao projeto foi funcionar como um espaço interinstitucional de apresentação de resultados de pesquisas no campo museal. Tais apresentações contaram com presença de alunos de diferentes níveis de ensino e de profissionais interessados no tema. Outra interface residiu em multiplicar experiências bem-sucedidas ou aquelas que enfrentaram desafios de concretização e que seriam fundamentais trazer para o debate.

Embora diferentes instituições museais, a universidade e as redes de educadores em museus e centros culturais⁷ promovam eventos que tangenciam as questões afeitas ao universo da educação museal, a presença de uma iniciativa que regularmente abra espaço para pensar as especificidades deste campo é um elemento que consideramos central para a existência deste ciclo de debates. Compreendido desta maneira, o Projeto Museu de Ideias se constituiu como um espaço de formação continuada.

A educação continuada dos profissionais envolvidos na prática educativa em museus é um dos pontos centrais do debate acerca da formação de educadores no campo. Mas este não é o único tópico de demanda de profissionais de educação museal. O Fórum Virtual do Programa Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2013)⁸, plataforma criada para elaborar de forma participativa e pública a Política Nacional de Educação Museal no Brasil, reuniu um conjunto expressivo de demandas de profissionais que atuavam cotidianamente nos museus brasileiros.

Entre as principais polêmicas tratadas naquele Fórum estavam: a regulamentação da profissão de educador museal, as parcerias público privado e as formas de financiamento de ações educativas em museus; os conceitos envolvidos na elaboração de ações educativas; as possibilidades de formação, específica ou geral, dos profissionais da educação museal; a necessidade de existência de setores educativos em todos os museus; a relação entre os setores técnicos dos museus; as relações museu-escola, museus comunidade, museus de diferentes tipologias de acervo e concepções conceituais, entre outros.

Considerações finais

Em algum momento, sedimentada pelas práticas sociais, atravessadas por diferentes posturas políticas e filosóficas, as instituições de ciência, de arte, de educação se firmaram pelo caráter compartimentalizado que as erigiu. Tal fragmentação acompanhava a hierarquização social que insistiam (e insistem) em promover privilégios de grupos em detrimento de direitos coletivos e da necessidade de construção de uma nova sociabilidade.

A aproximação de diferentes tipologias de acervo e concepções conceituais de museus na condução de um Projeto que pretenda discutir pontos em comum e aspectos específicos de cada um deles se coloca como uma possibilidade de pensar as práticas educativas museais numa outra direção. Através do Projeto Museu de Ideias buscamos cultivar hábitos de

⁷A primeira rede a surgir no Brasil foi a Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro, fundada em 2003. Hoje existem cerca de 15 redes espalhadas pelo país, com representação estadual ou local e instituiu-se desde 2014 uma rede nacional, a REM Brasil. As REMs são redes informais que surgiram a partir das demandas de profissionais do campo relativas à formação, troca de experiências e discussões em torno de políticas públicas para a área.

⁸Disponível em: <http://www.pnem.museus.gov.br>

articulação entre saberes, práticas e pesquisas como tentativa de fortalecer um “sentimento” (ou uma consciência) ampla de pertencimento ao espaço e aos modos do museu.

Acreditamos que esta seja uma tarefa da educação museal, compartilhada por todos os espaços que promovem processos museais. Ela se materializa na divulgação e mediação de conteúdos comuns a todos os museus, relacionados ao reconhecimento de seu território, apropriação de seu acervo e aprendizado das suas linguagens e maneiras de tratar o objeto musealizado.

Consideramos que as ações promovidas entre museus de diferentes tipologias e concepções que apontam para um sentido comum podem ser uma saída possível para começar a produzir um saber museal que dissemine o hábito de frequentar museus, proporcionando uma formação integral e democratizando o acesso, não só físico, mas intelectual e afetivo ao museu.

Vimos acontecer no Brasil um exemplo de esforço coletivo e público em tornar esse desafio uma realidade, a partir da construção participativa da Política Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2017). Porém, os desafios são persistentes e passam pelo convencimento e reconhecimento do poder público, da importância das instituições e dos próprios agentes envolvidos neste processo, os educadores museais. No horizonte já se torna possível ver desenhadas algumas iniciativas que caminham na direção de vencer as dificuldades elencadas. Defendemos também que esta não seja uma tarefa só dos museus em colaboração, mas deve ser promovida por políticas públicas que aglutinem princípios e difundam objetivos coletivos entre setores educativos e profissionais da educação museal (CASTRO, 2013), cujo principal objetivo seja o da formação de público sob uma forma qualitativa, não apenas quantitativa.

Retomando as observações sublinhadas em páginas anteriores deste texto, cabe aos educadores museais em conjunto com os outros profissionais de museu, museólogos, designs e historiadores, repensar e problematizar a questão posta nestas reflexões. Entre elas, a permanência de um único olhar sobre as dimensões da experiência humana, como a arte e a ciência. A fim de que não se perpetuem histórias dominadas pela exclusividade de determinados segmentos sociais, responsáveis pela manutenção de poder, representação de status e fortalecimento de uma hegemonia.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CAMERON, Duncan F. The museum, a temple or the forum. *Curator: The Museum Journal*, New York, US, v. 14, n. 1, 1971.
- CASTRO, Fernanda. *O que museu tem a ver com educação?* Educação, cultura e formação integral: possibilidades e desafios de políticas públicas de educação museal na atualidade. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.
- COSTA, Andréa F.; GOUVEA, Guaracira. Museu de Ciência: objetos do passado para a educação hoje. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2009.
- COSTA, Andréa F.; RANGEL, Aparecida; CASTRO, Fernanda. S. R.; HENZE, Isabel. A. M.; VALENTE, Esther; SOARES, Ozias de Jesus (org.). *A colaboração entre museus: ações educativas, pesquisa e produção de conhecimento*. 1a. ed. Rio de Janeiro: Museus Castro Maya, 2019.
- COSTA, Andréa F.; RANGEL, Aparecida; CASTRO, Fernanda. S. R.; HENZE, Isabel. A. M.; VALENTE, Esther; SOARES, Ozias de Jesus (org.). *O Lugar da Educação nos museus*. Rio de Janeiro: Museus Castro Maya, 2018.
- COSTA, Andréa F.; RANGEL, Aparecida; HENZE, Isabel. A. M.; VALENTE, Esther; SOARES, Ozias de Jesus; HORTA, Vivian (org.). *Crianças no museu: mediação, acessibilidade e inclusão: Museu de Ideias, edição 2016*. Rio de Janeiro: Museus Castro Maya, 2017.
- CUNHA, Marcos Vinícius. 2002. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. In: GHIRALDELLI, Paulo (Org.). *O que é filosofia da Educação?* 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora. p. 248-263.
- GOB, André; DROUGET, Noémie. *A museologia: história, evolução, questões atuais*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). *Documento Preliminar do PNEM*. Brasília: MinC ; Ibram, 2013.
- Libâneo, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. *Educação e sociedade*, n. 40, p. 443-455, 1991.

- MCMANUS, Paulette M. Topics in Museums and Science Education. *Science Education*, n. 20, p. 157-182, 1992.
- MENESES, Ulpiano Bezerra de. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Exposições Universais: Espetáculos da Modernidade do século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- RANGEL, Aparecida, CASTRO, Fernanda, VALENTE, Esther, SOARES, Ozias (orgs.). *Anais do I Seminário de Mediação do Projeto Museu de Ideias*. Rio de Janeiro: Museu Castro Maya, 2013.
- RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação Brasileira: 1930 – 1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SEGALL, Maria Lúcia Alexandrino.. *O Museu Lasar Segall na década de 70: da contemplação estética à casa de cultura e resistência*. São Paulo: Edusp, 1991.
- SILVA, Gildemarks C. A relação Educação, Ciência e Interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 81, n. 199, p. 403-414, set./dez, 2000.
- SOARES, Ozias de Jesus. Possibilidades educativas no museu de arte: Para um encontro museu-escola. In: *Anais do 1º Encontro Nacional da Rede de Educadores de Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2007.
- TEIXEIRA, Anísio.. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- VALENTE, M. E. Educação e Museus: a dimensão educativa do Museu. In: GRANATO, M.; SANTOS, C. P. S.; LOUREIRO, M.L. *Museu e Museologia: interfaces e Perspectivas*. Rio de Janeiro: MAST, 2009.
- VALÉRY, PAUL. O problema dos museus. In: CHAGAS, Mario (org). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, N. 31, 2005.[1931].

A PRODUÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO DESENVOLVEREM MATERIAIS DIDÁTICOS

CARLO GUIMARÃES MONTI

Introdução

Em maio de 2020, em meio a crise sanitária decorrente da pandemia do Covid-19, teve vez o “I Ciclo Virtual de Debates – ProfHistória”, o evento indicou caminhos para ações e reflexões que poderiam ser desenvolvidas em época de uma freada nas atividades de ensino, decorrentes do distanciamento social. Esse evento foi um dos primeiros no campo da Pós-Graduação a propor o formato remoto, inspirando muitos outros que viriam, o que denota a qualidade e o comprometimento da proposta.

O Ciclo de Debates que ocorreu no âmbito do ProfHistória, soma-se ao “I Congresso Nacional do ProfHistória”, como indicativos da potencialidade do mestrado profissional em rede, para além dos seus quase 500 professores universitários e, dos seus 1.500 professores do ensino básico que compõe o programa. Com mais de 500 dissertações defendidas trabalha com a qualificação de professores do ensino básico, por meio da investigação e do desenvolvimento de uma proposição que poderá culminar em materiais didáticos.

O tema proposto para a nossa participação no evento foi “História(s) do Ensino de História”, tomou parte nesse debate a professora Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN), tivemos duas questões norteadoras, a primeira foi: quais as possibilidades de pesquisa sobre a história do Ensino de História no âmbito do ProfHistória? E a segunda, teve relação com os produtos didáticos para trabalhar a história do Ensino de História em sala-de-aula.

Nesse capítulo, a reflexão se dará ao redor do desenvolvimento de produtos didáticos que são decorrentes das pesquisas que realizamos na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), na faculdade de história em Marabá, enquanto coordenador e professor de estágio supervisionado, contamos com o auxílio de 4 bolsas PIBIC/CNPq e PIBIC/FAPESPA. Trabalhamos em 3 escolas públicas de Marabá com o propósito

de desenvolvermos materiais didáticos como suporte para a análise de fontes históricas no ensino da história local e regional para serem trabalhados em paralelo com os livros didáticos. Tal proposta de pesquisa também chega aos professores da educação básica por meio das disciplinas e orientações que realizamos no ProfHistória (UNIFESSPA).

O recorte local na formação de professores

A estrutura do ProfHistória organiza-se em 39 núcleos, muitos deles situados em universidades que estão no interior do país em suas várias regiões (em cidades como Xinguará, Araguaína, Cáceres, Santa Maria, Uberlândia, Mossoró, Parnaíba, dentre outras), possibilitando o debate questionador de uma história nacional e de uma identidade nacional imaginada. Essa estrutura acaba por gerar reflexões a partir de uma história plural e multicultural, de tal modo desconstruindo os entulhos autoritários.

Desde o final dos anos 80 esses entulhos autoritários, já vinham sendo questionados no Ensino de História pelos trabalhos acadêmicos de Circe Bittencourt, Elza Nadai e Marieta de Moraes Ferreira, ao questionarem o ensino de uma história pátria e identitária. Nos dias atuais a história do Ensino de História ampliou as suas abordagens para o estudo dos saberes escolares, para o estudo da história dos materiais didáticos, para a pesquisa sobre a didática da história, para o estudo da história a partir dos espaços escolares, todas essas frentes de estudo sendo pensadas em uma escala local e regional que possibilitam novas configurações e narrativas.

A estrutura desse mestrado permite alargar a noção de região que muitas vezes é empregada no ensino. Em um caminho profícuo, essa possibilidade de reorientar o conhecimento histórico sobre o conceito de região e, o sentido da construção desse termo, a partir de uma concepção que permita as narrativas dos professores no ensino básico, explorarem por meio dos saberes e das práticas uma perspectiva que reconheça a sua subjetividade e autoria no processo de ensino.

Tais possibilidades de pesquisa também trazem em seu cerne a participação dos alunos como sujeitos do conhecimento histórico através de narrativas plurais surgidas a partir de suas vivências, ou seja, mobilizar a aprendizagem em relação com o conhecimento (MONTEIRO, 2001). De tal modo germinando um outro sentido de região.

Muitas vezes o que se estuda sobre a região está atrelado ao currículo das redes estaduais, em uma construção sobre o localismo em que as narrativas abordam os mitos fundadores. “Assim, estuda-se o município sob a vigência de relações de poder fundadas na sobrevivência do mandonismo local que

transformam esse estudo em instrumento de sua manutenção.” (RIBEIRO, 2011, p. 5).

Após a década de 1970 torna-se perceptível a diversificação da Amazônia em decorrência de fatores externos, com a chegada do grande capital e da penetração das correntes migratórias em um processo de diferenciação das vivências. A paisagem foi sofrendo mudanças distintas, muitas delas atreladas as relações de produção e a divisão internacional do trabalho, o que problematiza as vivências e culminam em embates gerados pelas diferenças, de tal modo a região aproximando-se da situação em que “Fatos precisos possuem dimensão espacial, bem como dimensão temporal.” (GOUBERT, 1988, p. 72). Assim a organização espacial acaba por refletir as práticas sociais caracterizadas por uma determinada temporalidade.

Todavia essa reflexão não é seguida quando o tema é a própria formação do estado do Pará, estudada segundo uma ótica da modernidade, em uma identidade da região para com a Pátria, em uma história que é contada a partir da perspectiva do Estado. Essa ideia de região estava inserida no currículo da antiga disciplina “História do Pará” ao focar nos grandes nomes da política, na história de origem das cidades, assim como, a atual disciplina “Estudos Amazônicos” que é organizada a partir de uma ideia de progresso e desenvolvimento da região, em detrimento do imenso patrimônio cultural e ambiental existente no Pará.

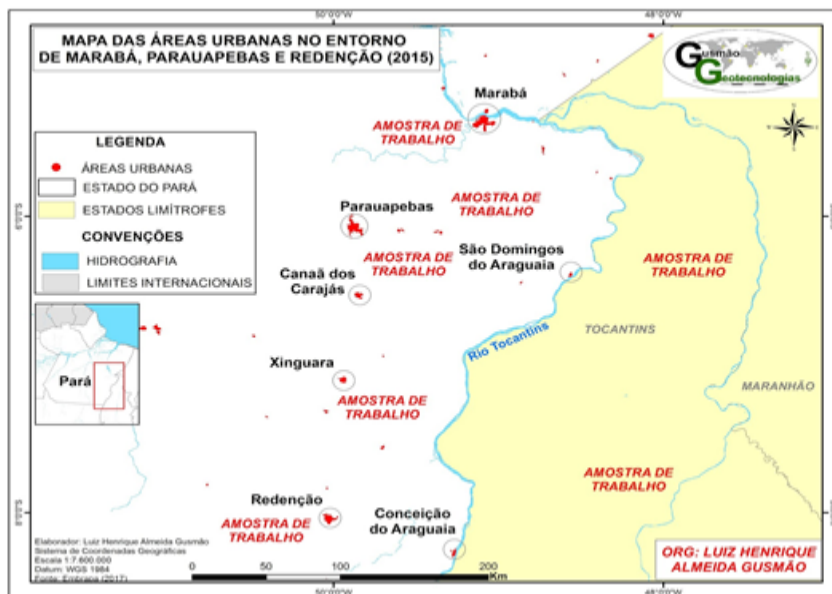
Esse patrimônio ambiental que é a própria natureza, muitas vezes é percebido como algo que deve ser dominado, vencido, ao ser transposto, deve ser moldado conforme o modelo do desbravador.

Modelo que está atrelado a uma perspectiva do progresso capitalista que remonta o eurocentrismo, nessa dinâmica, a cultura do outro não é reconhecida, não é valorizada, mas é comercializada em formato de produtos.

Dentro desta perspectiva, a mata está posta para servir e ser explorada em toda a sua potencialidade, sem chance de refletirmos historicamente sobre a sua finitude. Os rios são estudados na história como rotas, caminhos para a exploração, lugares de passagem embalados pelo seu próprio movimento que possibilita o escoamento dos produtos.

Com a derrubada das matas e, a construção das rodovias, o tempo das trocas se acelera, enquanto isso os rios passam a representar os elementos de um outro tempo, de um tempo mais lento, e ao sabor da natureza que não é percebida em sua finitude.

Esse conjunto de pensamentos e ações que não dialogam com a história ambiental (MARTINEZ, 2005), acaba por determinar muitos dos estudos históricos e, visões pautadas por uma história nacional alicerçada no mito do fundador, que são construídas e propagadas para a região sul e sudeste do Pará, ver Mapa I.



Mapa I: Áreas urbanas no entorno de Marabá, Parauapebas e Redenção
Fonte: GUSMÃO, 2017

A cidade de Marabá que é o centro dessa mesorregião, tem toda uma narrativa histórica pautada na expansão territorial e nas várias atividades econômicas, desde a extração do Caucho no final do século XIX, chegando à comercialização da Castanha do Pará entre os anos de 1920 e de 1970, que gerou um processo de disputas territoriais e levou ao desmatamento e destruição dos próprios castanhais (ALMEIDA, 2015).

A cidade que está localizada na confluência dos rios Tocantins e Itacaiúnas, era estratégica para os grupos que desciam pelos rios Tocantins e Araguaia vindos do Goiás, ao mesmo tempo era o local de parada dos grupos que subiam o Tocantins, vindos de Belém. Lugar de junção que permitia a entrada pelo Itacaiúnas até a Serra dos Carajás, onde fica a cidade de Parauapebas, que também guarda uma das mais importantes jazidas minerais do mundo, ver Mapa I.

No início dos anos 70 a cidade passa a ser cortada pela rodovia transamazônica, no sentido leste oeste, e pela PA – 150, no sentido norte sul, as rodovias se encontram ali, facilitando a chegada dos migrantes nordestinos e do grande capital, o que era lugar de junção passará a ser lugar de conflito.

Ainda no período da ditadura brasileira teve vez os grandes projetos para a região, tendo em vista a compreensão dos governos ditatoriais sobre a Amazônia, ancorados sobre uma perspectiva de “vazio demográfico”, já que os povos da floresta, as populações tradicionais e os seus modos de vida não

eram compreendidos como modelo de sociedade a ser propagada. Na verdade, buscava-se assimilar aquela sociedade a partir dos preceitos do progresso, o regional deveria ser moldado ao modo do desenvolvimento nacional.

Essa narrativa histórica é a que pode ser vista até hoje em exposições, nos lugares de memória mantidos pela cidade de Marabá, assim como, em alguns livros didáticos.

Destarte, os grandes projetos como a criação da rodovia transamazônica, da rodovia PA-150, da rodovia PA-70, o Projeto Grande Carajás, a mineração em Carajás e a criação da Companhia Vale do Rio Doce (CRVD), foram instigantes de um grande fluxo migratório para a região, alicerçados pela ideia de “integrar para não entregar”.

Ao ponto de que na década de 1970, na região e na cidade de Marabá, os migrantes representavam mais da metade da população,

O lugar de domicílio anterior era, principalmente, Goiás (24,96%), Maranhão (23,21%), Pará (20,44%), Minas Gerais (6,98%), Bahia (6,62%), Piauí (3,19%), Espírito Santo (2,89%), Ceará (2,89%), São Paulo (2,33%) e Paraná (1,95%). No município de Marabá, 39,96% da população encontrava-se na mesma situação, sendo os principais lugares de domicílio anterior os estados do Maranhão (35,62%), Goiás (19,11%), Pará (17,74%) e Piauí (5,35%) (SILVA, 2006, p. 58)

A promessa de distribuição de terras aos imigrantes não se concretizou, os incentivos econômicos foram alocados em grandes propriedades e em empresas do agronegócio, o que gerou tensões e conflitos pela terra culminando na expulsão dos colonos. Esse movimento também marcou o processo de urbanização de Marabá que passou a receber boa parte das pessoas que foram expulsas do campo (PEREIRA, 2015).

Esses migrantes foram ocupando várias áreas na cidade e passaram a reivindicar e lutar por uma urbanização inclusiva, erigiram barracos onde as letras eram ensinadas (PPP, 2012), muitas escolas de Marabá surgiram assim, hoje são os filhos e netos destes migrantes que estudam nas três escolas com as quais trabalhamos. Queremos mobilizar o conhecimento que estes jovens têm sobre essa conjuntura histórica.

A ocupação de áreas urbanas, a luta pela terra, a criação de escolas foram movimentos de uma resistência cotidiana, em resposta as opções desenvolvimentistas implementadas pelos militares no sul e sudeste do Pará, outras decorrências foram mais contundentes como a Guerrilha do Araguaia e a mineração em Serra Pelada.

Pensando em todos estes acontecimentos marcantes da história local e regional, desenvolvemos um projeto em Ensino de História e o uso de documentos históricos em sala de aula, na busca por um movimento de

análise e compreensão sobre ensinar e aprender história em sala de aula na cidade de Marabá.

Aprendizagem e os produtos educacionais a partir das fontes históricas

A partir do chão da escola em três escolas públicas de Marabá, buscamos saber: Quais os materiais didáticos utilizados em sala? Quais os projetos desenvolvidos pelos professores? Qual a compreensão sobre história local e regional trabalhada nas aulas? Buscando lacunas sobre uma história regional que foi esquecida nesse processo de ensino.

Por meio dos questionários aplicados aos alunos das turmas de história com as quais trabalhamos nas escolas públicas, ficou claro que a história local que era conhecida, na maior parte das vezes, é aquela pautada em um regionalismo/localismo baseadas no mito dos desbravadores. Todavia as conjunturas históricas da região e do lugar, abordadas acima, apareceram por meio das memórias familiares, enquanto representações de uma época, reforçando a necessidade de trabalharmos em sala de aula com as fontes históricas da região. A possibilidade de dialogarmos com essas representações e com as memórias familiares, muito ajudou no desenvolvimento das atividades.

Passamos a trabalhar com narrativas plurais surgidas a partir das vivências com os professores e, com os alunos, tentando expandir a metodologia do Ensino de História, para além do livro didático, que as vezes é pensado como “currículo oficial”, pela completa falta de outros materiais didático a disposição dos professores.

Com base nas vivências compreendemos que toda ação deveria estar alicerçada no trabalho com os professores, dentro da possibilidade de auxiliá-los, por meio da preparação de fontes históricas para serem utilizadas por eles, assim chegamos ao desenho pedagógico do que chamamos de Compendio Didático.

De tal modo direcionamos as ações dos estagiários da Fahist/ICH/ UNIFESSPA para a realização das entrevistas com os três professores que estávamos acompanhando, buscamos fazer a análise das metodologias de ensino, a análise dos livros didáticos utilizados em aula, para então aplicarmos os questionários aos alunos do segundo ciclo do ensino básico. Com os questionários buscamos saber a compreensão que tinham sobre a história local, quais as narrativas chegavam até os alunos? Como compreendiam e relacionavam essa parte da história a suas vivências?

Também realizamos reuniões com os/as professores/as enquanto as futuras dinâmicas de aulas eram discutidas, assim como, a história local era pensada com estratégia. Nesse momento a necessidade e as vontades dos

professores eram indicadas e direcionavam o desenvolvimento de um material que poderia auxiliá-los no trabalho com as fontes históricas.

Todas estas etapas eram precedidas por reuniões com os discentes de estágio e com os bolsistas, assim como, pela leitura e discussão dos textos que iriam embasar as próximas ações.

O uso de documentos em sala de aula foca em questões que são criadas a partir de demandas do presente, ao auxiliar os alunos a compreenderem melhor a construção do conhecimento histórico, assim como, promover diferentes tipos de letramento e de questionar a sua própria realidade (CAIMI, 2008), todavia não é uma atividade fácil de ser realizada, assim como outras atividades, deve ser planejada e bem estruturada.

O momento em que as várias pontas deste projeto começaram a se interligar, foi por meio do trabalho realizado pelos bolsistas do PIBIC que ao coletaram as fontes históricas locais na Fundação Casa da Cultura de Marabá e no Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará, trouxeram à tona um repertório documental significativo. Posteriormente o material foi apresentado aos professore/as e aos estagiários que escolheram algumas das fontes históricas que seriam utilizadas. A coleta, seleção, organização e disponibilização destas fontes históricas aos professores/as da rede pública de Marabá, que em muitos casos não conseguem acessá-las, já é por si só, uma contribuição para a produção de saberes no Ensino de História.

Em comum, na seleção dos documentos históricos, percebidos como vestígios de uma época, na busca de novos sujeitos de uma história vista de baixo, em uma leitura apoiada em Thompson, sem a pretensão de uma leitura definitiva, buscamos trabalhar com questões silenciadas que se tornam expressivas em face da realidade regional.

Em busca da aprendizagem para a autonomia e a cidadania, foram definidos 4 materiais sobre a história de Marabá: I – Manual para o uso de fontes históricas na sala de aula; II – Compêndio Didático: relações de trabalho; III – Compêndio Didático garimpo Serra Pelada; IV – Compêndio Didático trabalho nos Castanhais.

O desenvolvimento destes materiais, tomadas as devidas particularidades, foi inspirado nas dissertações defendidas no ProfHistória¹ que trouxeram ótimas proposições. Utilizamos alguns trabalhos como o de Dilermando Neto com a “Cartilha vejo São Bento noutra dimensão”, O “Catálogo das oficinas com atividades” da Evelyn Beatriz, a “Análise por meio de um O blog e os textos produzidos pelos alunos a partir das fontes” realizado por Cláudia de Azevedo, assim como, nos inspiramos na proposição de Nair

1 Todas as dissertações indicadas aqui podem ser consultadas em <https://educapes.capes.gov.br/>

Sutil “O museu afetivo como proposta de educação patrimonial”. Esses trabalhos nos deram um direcionamento do que fazer e como fazer, mesmo que ainda com os poucos recursos que dispúnhamos e sempre pensando em um material de fácil manuseio para ser utilizado nas mais variadas estruturas e condições de ensino.

O processo de desenvolvimento dos materiais didáticos ainda passou pelas regências realizadas pelos estagiários com o auxílio dos professores/as da rede pública, pudemos aplicar e testar em sala de aula as primeiras versões dos produtos educacionais. A partir das interações, reações e comentários dos alunos, que estiveram presentes nas regências, elegemos mudanças nos conteúdos e nas formas de aplicar o material.

Atualmente todo esse processo continua a ser repensado e reelaborado, pelos professores/as do ensino básico que participam do núcleo do ProffHistória da UNIFESSPA que pesquisam o desenvolvimento de produtos educacionais pautados em fontes históricas para serem utilizados em suas aulas, conforme as suas práticas de ensino.

Tendo em vista a utilização das fontes históricas em sala de aula e o desenvolvimento de produtos didáticos, a produção de saberes ocorreu em várias frentes que foram entrelaçadas com a escrita dos compêndios.

Os discentes que nos acompanharam em todo o percurso do projeto tiveram contato com os arquivos, leram e analisaram as fontes históricas, além de selecionarem algumas para uso nos compêndios. Nesta etapa praticaram a crítica e a análise documental que é tão significativa para a construção do conhecimento histórico, além de trabalharem com as técnicas de paleografia exercitaram a compreensão do que é o ofício do historiador.

Em outra frente de trabalho vivenciaram o funcionamento e as dinâmicas de uma sala de aula nas escolas públicas, analisaram o espaço de ensino aprendizagem, folharam, usaram os livros didáticos, se apropriaram de metodologias de ensino, dialogaram e conviveram com os/as professores/as e alunos/as.

Se apropriaram de saberes e práticas ao desenvolveram um plano de aula com as estratégias para o exercício de uma regência que necessariamente utilizou as fontes históricas. Posteriormente, por meio de diálogos com os alunos, puderam verificar se as metas e os objetivos das regências foram atingidos. Nessa frente de trabalho tiveram contato com as perspectivas que possibilitam a compreensão sobre o processo de ensino em ações que reconhecem a sua subjetividade. Tiveram a oportunidade de compreender os alicerces de funcionamento e dos procedimentos para o Ensino de História em escolas públicas de Marabá, contato que contribuiu para a produção de saberes na formação destes futuros professores.

Transpostas a etapas anteriores partimos para o uso de fontes históricas em sala de aula, quando foi necessário observarmos algumas questões, como o tempo pedagógico das aulas ao escolhermos uma fonte, assim como, a dimensão desse documento que será trabalhado. Acreditamos ser importante o trabalho com mais de um documento por vez. O conjunto de informações disponibilizadas e a complexidade do que está sendo tratado no documento é outro ponto a ser observado. Também é necessário ter um tema gerador das discussões que esteja atrelado ao currículo, que deverá ser conectado com o documento, por meio de um conceito substantivo.

Esses elementos iniciais devem ser observados antes da aula com as fontes históricas, usar um método de trabalho é fundamental para o bom aproveitamento das várias possibilidades de abordagem, que podem passar pela problematização das temporalidades e espacialidades, ampliando concepções de leitura e de mundo. Esse procedimento analítico permitirá o exercício de uma visão crítica por parte dos alunos ao trabalharem com contextos distintos sem a ideia de uma única verdade. Ao ressaltarmos o caráter ativo dos alunos no movimento de análise dos documentos, novas interpretações serão possíveis no decorrer das análises.

Todas estas frentes com as quais trabalhamos estavam voltadas para a formação dos futuros professores e culminaram no desenvolvimento dos materiais didáticos que chamamos de “Compêndio Didático”!

Esse material tem por função disponibilizar fontes históricas que foram selecionadas e que abordam um conceito chave a partir de temáticas específicas, assim como, buscamos preparar um roteiro de uso dos compêndios. O roteiro foi elaborado no decorrer das atividades descritas acima, foi provido de reflexões oriundas de vários partícipes, contudo teve a atuação próxima das discentes e bolsistas Andreza Xavier de Lima Sousa, Yana Brito Vieira, Carolina Ferreira Barbosa e Gabriela Barreto das Neves.

Nomeamos essa etapa do trabalho como os 10 passos para o uso de fontes em sala de aula, por sua vez nos baseamos nestas ações na montagem dos compêndios, com o fim de auxiliar na sua utilização.

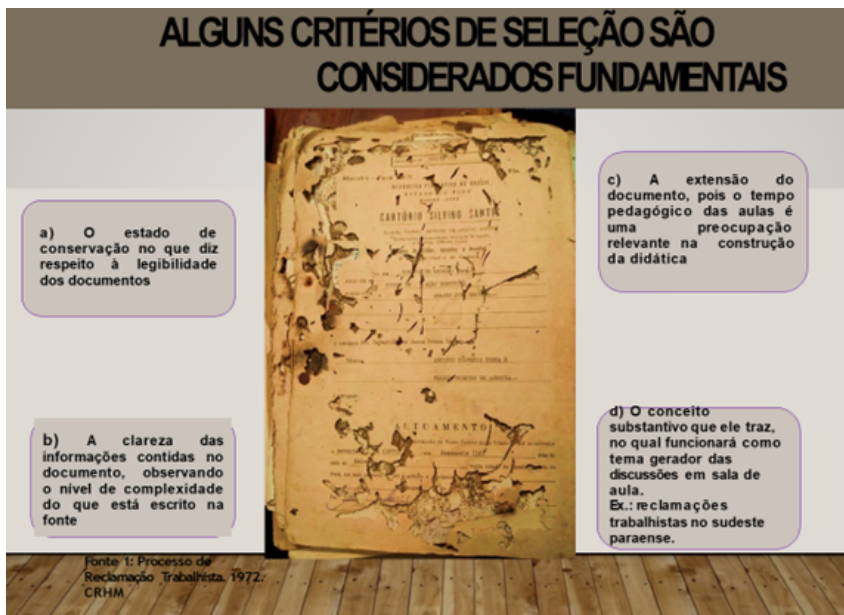
Apresentamos os dez passos, em alguns casos destacamos com fragmentos dos materiais didáticos:

1º: A utilização de fontes em sala de aula tem por fim o trabalho em paralelo com o livro didático em uma construção cognitiva do aluno, já que o coloca em contato com diferentes representações do passado;

2º: O uso de fontes permite ao professor questionar acontecimentos de uma maneira reflexiva, durante a aula, elementos das vivências dos sujeitos em um tempo passado;

3º: Antes da seleção das fontes, o professor deve estar ciente da parcialidade do documento, levando em conta que este é um produto histórico deixado intencionalmente por quem o construiu, sujeito a mudanças interpretativas dependendo do ponto de vista analisado;

4º: A partir da seleção dos documentos, o professor pode optar por fontes que permitam a problematização de temas naturalizados e cristalizados historicamente pelo senso comum. Alguns critérios de seleção são considerados fundamentais, como: a) O estado de conservação no que diz respeito à legibilidade dos documentos; b) A clareza das informações contidas no documento, observando o nível de complexidade do que está escrito na fonte; c) A extensão do documento, pois o tempo pedagógico das aulas é uma preocupação relevante na construção da didática; d) O conceito substantivo que ele traz, no qual funcionará como tema gerador das discussões em sala de aula.



Fonte: (MONTI; BARBOSA; NEVES, 2021, p. 136)

5º passo: Após isto, pode-se classificar a linguagem e a textualidade concernente às fontes escolhidas, fazendo uma classificação documental que identifique o tipo de documento e a sua procedência;

6º A partir disso, pode-se contextualizar o período em que a fonte foi produzida, gerando uma discussão histórica, onde os alunos possam problematizar as temporalidades, as espacialidades, ampliando concepções de leitura de mundo e o entendimento de diferentes contextos;

7º Com isso, coloca-se o aluno para ler diferentes fontes e, durante este procedimento, o professor tem a responsabilidade de mediar o processo de análise ao ressaltar o caráter ativo dos alunos no movimento de crítica ao documento, que possibilite não encarar o passado como uma única verdade irrefutável, mas, sim, como uma versão passível de questionamentos;

O aluno deve ler diferentes fontes e, durante este procedimento, o professor tem a responsabilidade de mediar o processo de análise ao ressaltar o caráter ativo dos alunos no movimento de crítica ao documento

Quais sujeitos essa fonte descreve?

Quem a produziu?

Que elementos históricos comuns essas fontes apresentam?

Quais discussões históricas podem ser tiradas a partir da análise da fonte?



Fonte: <https://sites.google.com/view/leephunifesspa/produtos-educacionais>

8º: O próximo passo é a enumeração e descrição dos pontos importantes na constituição da fonte, procurando sempre estabelecer relações entre uma história em menor e maior escala;

9º: No momento da problematização das fontes em sala de aula, é importante permitir que o aluno tenha a liberdade em conduzir, também, o procedimento analítico, dialogando com a fonte, pois, assim, pode-se formar e desenvolver uma visão reflexiva;

Estrutura do documento

Dados pessoais das partes do processo

Exposição da problemática

Solicitação apresentada

Assinaturas de legitimação do processo

Processo Jurídico 02, 1971

Fonte: <https://sites.google.com/view/leephunifessa/produtos-educacionais>

10º: Deste modo, é possível analisar os conceitos históricos identificando sua origem, suas divergências e convergências, a compreensão do tipo de história a ser decifrada a partir deles, nas quais auxiliam o aluno no entendimento da relação existente entre passado e presente.

Ainda para facilitar e estimular o uso de fontes históricas sobre a complexa e rica história do sul e sudeste do Pará, montamos um site com o fim de divulgarmos os materiais². Acima de tudo, com o objetivo de dialogarmos com os professores da rede pública na construção e no uso destes recursos.

Novos caminhos para criarmos outros materiais, já estão sendo trilhados tendo por base os arquivos escolares e os documentos gerados pelos professores, possibilitando também dentro da esfera local trabalharmos a história do Ensino de História em suas distinções que também é construída em várias localidades e temporalidades.

² O site é do Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa em História – LEEPH, que coordenamos. Colocamos no site uma aba para hospedar os produtos didáticos com o intuito de facilitar o uso dos materiais pelos professores. Ver em: <https://sites.google.com/view/leephunifessa/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>

Referências

- ALMEIDA, José Jonas. *Do extrativismo á domesticação: as possibilidades da castanha do Pará*. 2015. 304f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2015.
- AZEVEDO, Claudia Fernandes de. *Interação verbal com fontes: letramento(s) no Ensino de História*, 2016. Dissertação (Mestrado). ProffHistória da UFRJ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. Editora Cortez: São Paulo, 2009.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.
- CORREA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. São Paulo: Ática, 1990.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. O Ensino de História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. *Manguinhos – História, Ciências, Saúde*, Rio de Janeiro, 19(2), abril-junho 2012.
- GOUBERT, Pierre. História Local. *Revista Arrabalde* – Por Uma História Democrática. Rio de Janeiro. n. 1, maio/ago, 1988.
- GUSMÃO, Luiz Henrique Almeida Gusmão. Cartografia das Áreas Urbanas do Estado do Pará. Disponível em <http://geocartografiadigital.blogspot.com/2017/07/cartografia-das-areas-urbanas-do-estado.html>. Acesso em 01/05/2021.
- LUCENA, Evelyn Beatriz. *Josefa Moçambique, Clara Rebolo, Joaquina de Nação e quitandeira Monjolo: novas narrativas para o Ensino de História da escravidão*, 2018. Dissertação (mestrado) defendida no ProffHistória da UFRJ.
- MARTINEZ, Paulo Henrique. Brasil: desafios para uma história ambiental. *Nômadias (Col)*, núm. 22, abril, pp. 26-35, 2005.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Mauad, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, abril/2001.
- MONTI, Carlo Guimarães *et al.* Entre castanhas, ouro e as fontes para o ensino da história local do sul e sudeste do Pará. *Fronteiras & Debates*. Macapá, v. 5, n. 2, jul./dez. 2018.

- MONTI, Carlo; BARBOSA, Carolina; NEVES, Gabriela. Compêndio Didático: fontes históricas como suporte para o Ensino de História In: MONTI, Carlo Guimarães (Org.). *Ensinar e aprender usos de fontes e o Ensino de História*. Marabá: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.
- NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, 1993.
- PEREIRA, Airton dos Reis. *Do posseiro ao sem-terra*. A luta pela terra no sul e sudeste do Pará. Editora UFPE, 2015.
- Projeto Político Pedagógico – PPP. E.M.E.F Irmã Theodora, Marabá, 2011/2012.
- RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. A história local e regional na sala de aula do ensino fundamental. *XXVI Simpósio Nacional de História*, São Paulo, 2011.
- SILVA, Idelma Santiago. *Migração e cultura no Sudeste do Pará: Marabá (1968-1988)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- SUTIL, Nair. “MUSEU” afetivo e Ensino de História: práticas de memória na educação escolar, 2016. Dissertação (mestrado) defendida no ProffHistória da UFSC. Terra, 1987.
- THOMPSON, Edward. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TORRES NETO, Dilermando Pereira. *Cidade, História e Memória: educação patrimonial em São Bento do Una – PE*, 2018. Dissertação (mestrado) defendida no ProffHistória da UFPE.

A DIMENSÃO PROPOSITIVA DA PESQUISA NO CONTEXTO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO PROFHISTÓRIA

MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA

Tenho envidado esforços no sentido de sistematizar por meio da minha participação em eventos¹ sobre as singularidades contidas no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)² que podem favorecer o repensar de relações e práticas que, infelizmente, naturalizaram poderes acadêmicos.

Por isso, a partir do convite recebido para esta publicação, gostaria de organizar argumentos em prol de posicionamentos que reconheço não como exclusivamente meus, mas que também não posso afirmar que são majoritários entre os que compõem os Colegiados dos Núcleos do ProfHistória. De qualquer forma, compreendo como uma oportunidade de, como docente formadora de professores há vinte e seis anos³ e, após esses anos iniciais do Mestrado Profissional em Ensino de História, vislumbrar elementos a partir dos quais podemos construir futuros possíveis.

1 Em novembro de 2019, fui convidada pela Coordenação Nacional do ProfHistória para analisar e apresentar os Programas da disciplina História do Ensino de História durante I Encontro Nacional do ProfHistória e no dia 04 de junho de 2020, as profas. Dra. Mônica Martins (UFSC) e Cris Meneguello (UNICAMP), organizaram como integrantes da Comissão Acadêmica Nacional (CAN) do ProfHistória, uma mesa-redonda da qual, participei também a profa. Dra. Ana Maria Monteiro (UFRJ), oportunidade em que apresentei algumas das ideias que desenvolvi no capítulo que ora apresento.

2 O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), se organiza em rede, liderada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem como objetivo a formação continuada de professores. É um dos programas financiados pela CAPES e teve seu primeiro processo seletivo em 2014 para onze Núcleos. Atualmente contabiliza trinta e quatro Núcleos espalhados em todas as regiões brasileiras. Tem como Linhas de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar; Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão e Saberes históricos em diferentes espaços de memória. Para mais informações, acessar o site <https://profhistoria.ufrj.br/>

3 Comecei a ensinar profissionalmente em 1985, e até 1995 mantive-me na Educação Básica. A partir de 1995, passei a atuar no ensino superior sempre como formadora de professores de História, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB-Campus Central/Campina Grande), Universidade Federal da Paraíba (Campus Central/João Pessoa), Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ) e, desde 2004, sou docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN – Campus Central/Natal).

As singularidades a que me refiro dizem respeito, principalmente, ao fato de esta pós-graduação favorecer o diálogo entre profissionais, no caso, professores da educação básica e professores universitários, formadores de professores, colocando duas experiências profissionais que, apesar de diferentes em seus públicos e objetivos são, necessariamente, conectadas nos seus resultados dado que formam mutuamente seus públicos e profissionais, bem como as políticas públicas que afetam a primeira, muitas vezes, reverbera também na organização da segunda⁴.

O fato de esses dois conjuntos de profissionais se encontrarem no ProffHistória também potencializa o diálogo de saberes, visto que se espera que por meio das leituras efetuadas para as disciplinas, os docentes da educação básica se apropriem do conhecimento produzido pelo campo do Ensino de História e no diálogo entre os dois profissionais, os saberes da formação e da experiência e os saberes específicos dos docentes que compõem o ProffHistória interajam construindo as dimensões propositivas que buscam minorar e até solucionar problemas diagnosticados no chão da escola.

A triangulação desses saberes e as propostas resultantes deles têm contribuído muito para que as reflexões, materiais didáticos, propostas para a sala de aula, se configurem em um auspicioso trabalho de divulgação científica, ou assim se espera.

Os caminhos investigativos no ProffHistória, portanto, têm o chão da escola como ponto de partida para elaboração do questionamento inicial do professor da educação básica e isso é fundamental, pois valoriza a formação inicial do docente, como ele tem se apropriado das suas várias experiências, demandas e potencialidades que se apresentam na escola e das suas angústias, demandas, delimitações de problemas com o objetivo de tornar as situações de ensino e aprendizagem de História cada vez mais adequadas e significativas para a comunidade com que trabalha.

O diálogo que se estabelece nas universidades há de ser compreendido entre dois profissionais. Se assim não for corre-se o risco de esta pós-graduação ser encarada restritamente como de atualização historiográfica e, embora ela também possa ser assim compreendida, deseja-se outra relação entre os sujeitos que dialogam. Se assim ocorrer, com certeza, contribuirá para desnaturalizar a forma hierarquizada como a academia olha para a sala de aula da educação básica e, para isso, faz-se necessário que os professores universitários construam situações tanto em sala de aula quanto nos espaços de orientação para que os saberes construídos pelos colegas da educação básica e no espaço da escola

⁴ Para referenciar, só um mais significativo exemplo, basta lembrar o quanto a emenda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que incide sobre o Ensino de História da África e da cultura afrodescendente fez surgir todo um campo nas universidades brasileiras. Para ver uma análise deste processo, consultar: SOUSA, Juliana Teixeira. Educar para as relações étnico-raciais na escola e na universidade. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021.

sejam efetivamente interpretados como um conjunto de conhecimentos que são diferenciados, atendem públicos e objetivos outros e que, apesar de interligados pelas ações das instituições escolares, requerem compreensão das suas especificidades e tratamento equânime sem os estereótipos, como por exemplo, o entendimento que o saber ensinado na escola é, somente, a simplificação do saber acadêmico, ou como afirmam e ressaltam Coelho e Coelho (2014):

O saber histórico escolar esteve, então, frequentemente vinculado a objetivos que subordinaram a compreensão do passado aos fins projetados pelo momento político. Mais que os objetivos, no entanto, é a situação de produção que demarca, de modo definitivo, a distinção entre os saberes aqui destacados. Tanto quanto a compreensão do passado, é a necessidade de engendrar cognição o que circunscreve o saber histórico escolar. Este aciona, para tanto, não somente as matrizes teóricas recorrentes entre os historiadores, mas, principalmente, teorias da aprendizagem e da didática. O saber histórico conforma-se, ainda, de duas formas que, mesmo complementares, não se confundem: a aula e o texto didático. Finalmente, o saber histórico escolar está voltado para um público específico, a comunidade escolar, diante da qual se concretiza. Diferentemente do saber historiográfico, criticado e dimensionado pelos pares (CERTEAU, 1988, p. 20-24), esse assume todo o seu potencial nas situações de aprendizagem, por meio do seu uso, qual é feito por professores, alunos e demais agentes escolares.

O fato de essas pesquisas se apropriarem dos saberes acadêmicos que vêm sendo produzidos, sobretudo, nas universidades públicas ao longo dos últimos sessenta anos (se considerarmos a institucionalização da pós-graduação nos sistemas de ensino universitário), torna explícita a importância de um mestrado cujo um dos objetivos fundantes é se apropriar dos conhecimentos e demonstrar suas variadas aplicabilidades. Seja para conhecer adequadamente uma realidade complexa como é a educação brasileira, seja para transformar em proposições de ensino-aprendizagens.

A construção, portanto, do que o Regimento do ProffHistória denomina de dimensão propositiva tem uma potencialidade que, temo, ainda não foi devidamente dimensionada e, com isso, valorizada, na confecção das dissertações.

Considero que há três potencialidades muito importantes sobre isso: a primeira diz respeito ao já indicado anteriormente, de que por meio dessas reflexões, materiais didáticos e proposições para a sala de aula, o ProffHistória pode estar contribuindo com uma das mais amplas ações de divulgação científica, apropriando-se dos conhecimentos históricos produzidos nas pesquisas tradicionais e, de alguma forma, promovendo uma aplicabilidade

que não é o objetivo inicial do conhecimento produzido nas pós-graduações acadêmicas. A segunda grande contribuição é a explicitação de forma sistemática e em grande quantidade, dos critérios, pressupostos, problemas e buscas de solução para as questões do ensino-aprendizagem de História, o que dá corpo a organização da dimensão propositiva das dissertações, que pode ser um material valioso a ser utilizado na formação inicial e continuada de professores. A terceira, é o fato de as dissertações – nas suas partes reflexivas e propositivas – ressignificarem o que chamamos, mais usualmente, de conteúdo (as narrativas de tempos vários e sociedades diversas) e usá-lo como meio de ensino-aprendizagem e não como um fim em si mesmo. Isto é, por meio de estudos do que convencionamos denominar história antiga, medieval, moderna, contemporânea, Brasil, América etc., viabilizar o aprendizado de formas de acessar às informações; leitura e interpretação de fontes; de definições e conceitos; de construção de narrativas; valorização do trabalho coletivo; construção de empatia; respeito às diferenças; compreensão de elementos de identidades e alteridades etc.

O que se denomina de dimensão propositiva no ProfHistória está definida no Artigo 15 do Regimento Geral, quando afirma:

A dissertação do ProfHistória tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado.

§ 1º – A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii).

§ 2º – O produto final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, a condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas.

Vejam que o Artigo 15 do Regimento, no parágrafo primeiro, prevê que o curso e dissertação como expressão do resultado dele expresse “a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas”, portanto, os escritos devem demonstrar que houve uma incorporação pelo mestrando dos

estudos realizados às suas reflexões, pois se essa dimensão se completa com as outras que prevê a criticidade sobre os conteúdos e práticas e a proposição, não deve ser, apenas, uma reescrita dos textos acadêmicos, mas efetivamente, um diálogo com os saberes que a experiência do docente faz emergir com um tempo para se debruçar sobre o vivido, a autorreflexão como princípio educativo.

Na prática o nome “produto” foi muito mais rapidamente disseminado do que a denominação dimensão propositiva utilizada no Regimento e isso causou dificuldades de entendimentos e críticas sobre a possível vinculação estritamente mercadológica da designação⁵.

Mas, o grande desafio foi explicitar e fazer cumprir um princípio que norteia o ProfHistória e que, apesar de se fazer presente nas publicações da Associação Nacional de História (ANPUH/BR) desde os anos 1980 (OLIVEIRA, 2012); em autoras pioneiras no Ensino de História (NEVES, 1980) e amplamente divulgado pelo sucesso editorial de Jörn Rüsen no Brasil (RÜSEN, 2001; RÜSEN, 2007A; RÜSEN, 2007B), por exemplo; ainda colide com o imaginário e tradição do Ensino de História, não só na educação básica.

Trata-se de o ensino-aprendizagem de História se configurar como uma alfabetização científica ou a estratégia de ensino-aprendizagem se conformar como meio para o aprender promovendo a autonomia do estudante. O que moveu parte dos docentes universitários inseridos na rede foi a necessidade de que este produto, material didático ou dimensão propositiva, usasse claramente elementos que são fundantes da forma de produção do conhecimento histórico, isto é, partir de um questionamento ou problema inicial; ter um recorte espaço-temporal; promover um diálogo por meio de vestígios das formas de agir, pensar e sentir dos períodos em estudo; para construção do conhecimento, mesmo que em situação didática, promover o conhecimento da necessidade de metodologias específicas, conforme os vestígios utilizados; e que os estudantes construam narrativas.

Utilizando as experiências do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e aliando aos princípios explicitados pelo ProfHistória no seu Regimento Geral e na forma de seleção dos ingressantes, procuramos definir o que seria Produto:

⁵ Peço licença, para referenciar, mais uma vez, momentos que testemunhei em eventos. Junto com a Profa. Dra. Marieta de Moraes Ferreira, ainda nos momentos iniciais de proposição do ProfHistória, na XIX Jornada de Ensino de História e Educação (ANPUH/RS) – em 2013 -, em evento ocorrido na Universidade Federal de Santa Maria, ouvimos uma crítica inflamada que qualificou propostas desse tipo como atendendo, especificamente, a interesses dos “órgãos externos, como Banco Mundial”. Em outubro de 2017, já com a primeira turma dos onze núcleos iniciais tendo finalizados seus trabalhos, durante o evento Didática da História em foco: diálogos entre Brasil e Alemanha, ocorrido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi realizada a I Reunião dos Docentes e Discentes dos Núcleos do ProfHistória do Nordeste e, se de um lado, apresentaram-se muitas boas perspectivas sobre os trabalhos em andamento, também foram externadas as dúvidas sobre como se produziria a dimensão propositiva e as críticas de alguns docentes de esse aspecto ser para atender ao “mercado”.

é um material didático acompanhado de orientações e/ou sugestões para sua utilização em atividade de ensino-aprendizagem, a partir de problema(s) diagnosticado(s) pelo docente e que tem como objetivo saná-lo ou contribuir para sua diminuição. Pressupõe o uso do método científico no todo ou em parte como forma de colocar o aluno no centro do processo de construção do conhecimento, associando os objetivos de aprendizagem aos de formação da cidadania e construção da autonomia do sujeito aprendente (SOUZA; OLIVEIRA, 2021, NO PRELO).

Desta forma, se torna possível, como apontado anteriormente, as narrativas históricas se tornarem meio para aprendizados e não o próprio objetivo do ensino-aprendizagem de História. É viável, assim, efetivar o objetivo de o ensino-aprendizagem de História ser o entendimento do tempo como instrumento de leitura das sociedades e, portanto, mais uma forma de compreensão como os seres humanos, vivendo em sociedades, formularam respostas aos seus problemas.

Os avanços com a produção das dissertações provenientes do ProffHistória mais significativos dizem respeito ao redimensionamento do valor do conteúdo, e o número significativo de trabalhos que se utilizam das narrativas sobre história da cultura afrodescendente, história indígena, história local são evidências de como os mestrandos estão empenhados em responder às demandas efetivas da educação básica. Mas, é muito importante assinalar também o uso predominante de metodologias ativas, transformando as estratégias de sala de aula muito mais condizentes com as demandas de uma atuação didática que construa uma sociedade democrática, que os cidadãos e cidadãs saibam interagir e utilizem o poder do debate como um dos meios para o exercício da cidadania, além de, executando o princípio do aprender fazendo, viabilizar que o estudante se torne autônomo na sua capacidade de acessar informações, interpretar, analisar e gerar novos conhecimentos.

Os dois avanços elencados dizem respeito muito mais aos estudantes da educação básica, principal público-alvo das proposições resultantes do ProffHistória, contudo, o terceiro que gostaria de apontar, diz respeito à valorização do diálogo entre os profissionais da educação superior e os profissionais da educação básica e, entre estes, os que mobilizam os saberes do ensino do Ensino de História (seja pela pesquisa, seja pelos anos de exercício e reflexão sobre) e pelos que mobilizam os saberes específicos da ciência de referência. Entre os professores universitários que atuam no ProffHistória, comemora-se, ainda, a possibilidade de interlocução dos que mobilizam os saberes específicos da História e os que mobilizam os saberes pedagógicos. Isso pode parecer, à primeira vista, pouco, dado que poderíamos argumentar que a universidade deveria proporcionar esse debate permanentemente. Mas, na prática, assim não o é. Os departamentos, faculdades e grupos de pesquisa

têm um ritmo e forma de trabalho que muito pouco proporcionam o diálogo que, se esperava, fosse ininterrupto.

Por tudo isso, o ProfHistória tem sido muito exitoso em proporcionar ou, pelo menos, apontar alternativas para problemas que haviam sido evidenciados, mas que permaneciam inalterados diante das forças, infelizmente, é preciso dizer, das zonas de conforto ou dos poderes que se instituíram.

Os desafios também não são diminutos. O modelo mestrado acadêmico consolidado em nosso país é sempre um espectro que ronda os mestrados profissionais e, no caso do ProfHistória, não é diferente. Invariavelmente os mestrados ainda perguntam se o mestrado profissional vale tanto quanto o acadêmico e alguns professores universitários, insistem nos estereótipos que vicejam neste último querendo transpô-los para o mestrado profissional. Me refiro, sobretudo, a uma desmedida quantidade de indicação de leituras; a expectativa de um estudante que dedica todo o tempo ao curso; e aos estudos teóricos descolados da prática que se quer refletir.

É preciso construir propostas que não se restrinjam a espelhar o modelo da dissertação acadêmica ou a perseguir esse formato. Não só porque ele não se aplica ao mestrado profissional, mas também porque ele não é sinônimo de perfeição.

Quando me referi anteriormente à triangulação de saberes também incluía a necessidade de outra compreensão sobre a apropriação dos conhecimentos da área, posto que o texto resultante do mestrado profissional precisa explicitar o diálogo ocorrido entre os saberes da experiência, os saberes da ciência de referência e os saberes pedagógicos. Assim, mais do que resumir uma ampla produção sobre o problema e o conhecimento sobre o qual se debruça, defendo que a dissertação do ProfHistória seja meio de divulgar os resultados dos longos caminhos percorridos e que, desta forma, possam ser textos sintéticos sem desmerecer a qualidade, mas que cumpram o importante serviço de divulgar para outros professores o estado atual da questão no que se refere àquela temática escolhida como objeto de pesquisa.

Com essa defesa, não estou excluindo a necessidade, viabilidade ou reconhecimento de que os mestrados tenham acessado uma ampla bibliografia – no momento do mestrado ou na sua formação inicial – mas, a imprescindibilidade de a partir da experiência já acumulada criar possibilidades para que o conhecimento produzido, apropriado e representado nas dissertações do ProfHistória atenda à perspectiva de viabilizar a divulgação do conhecimento. Portanto, é necessário pautar a possibilidade de o formato do texto acadêmico ser redimensionado para o caso dos trabalhos finais dos mestrados profissionais. Como resultado, as potencialidades enumeradas anteriormente não seriam desperdiçadas.

Outro desafio do mestrado profissional é que ele deve tentar minorar, ou até mesmo solucionar problemas diagnosticados no espaço de trabalho. No nosso caso, a escola ou a rede de ensino. Tanto melhor que o profissional que está enfrentando esta reflexão disponha de tempo para trabalho de tal envergadura. Mas, isso não ocorre na maioria das vezes. A maioria dos docentes da educação básica não têm sua carga horária diminuída: se vêm obrigados a conciliar a extenuante jornada de trabalho na sala de aula como regente às tarefas de leitura, análises e desenvolvimento da pesquisa.

A diminuição no número de bolsas pela CAPES aumenta os esforços para acesso à compra de livros, usufruto de um bom acesso à internet e outros equipamentos necessários aos estudos. Por isso, se faz necessário, além de continuar nossas demandas pela reestruturação das ações para as agências de fomento no que diz respeito à concessão de bolsas em quantidade compatíveis com os ingressantes no curso, construir alternativas por meio das nossas universidades onde funcionam os Núcleos do ProfHistória com ações junto às prefeituras e governos dos estados para que os profissionais sejam reconhecidos com algum incentivo. Que o direito à formação continuada não seja encarado como uma ação unilateral, somente do mestrando.

Para finalizar, gostaria de concluir as reflexões que propus pautadas pelas minhas experiências como docente e pesquisadora do Ensino de História, com o que defendi com Itamar Freitas⁶ sobre o que consideramos a maior urgência e a maior potencialidade do ProfHistória: incluir os conhecimentos produzidos pelo campo do Ensino de História na formação de professores.

O campo do Ensino de História como área de pesquisa acadêmica se organiza em nosso país junto com a institucionalização da pós-graduação a partir da década de 1970, apesar de haver iniciativas de estudos anteriores a este período (OLIVEIRA, 2012). Como outros campos de conhecimento, tem problemas de pesquisa, fontes, historiografia, teóricos e resultados específicos com os quais os formadores de professores de História deveriam dialogar, assim como o fazemos quando precisamos atuar em qualquer outro campo e recorreremos ao que já foi produzido.

Lamentavelmente o que se observa é que a formação de professores de História, sobretudo, no que concerne à formação específica nos cursos de História ainda se restringe as referências que vêm, estritamente, das

⁶ Em evento organizado pela Universidade Regional do Cariri (URCA), em novembro de 2020, no IV Encontro Nacional História e Contemporaneidades, em mesa-redonda que discutimos o negacionismo no Ensino de História, eu e o Prof. Dr. Itamar Freitas (UFS) defendemos que se partimos do pressuposto que o negacionismo diz respeito à negação do conhecimento científico e não a todo e qualquer conhecimento e, a partir da demonstração que objetivamos fazer com dados, sobre o quanto a formação de professores de História nas universidades não opera com o conhecimento produzido pelo campo do Ensino de História, denominamos a esse conflito, de negacionismo por parte dos docentes formadores de professores que ainda insistem em trabalhar com a ideia de que, por serem professores, conhecem o que é ensino-aprendizagem de História, renegando o diálogo com as pesquisas transformadas em conhecimento e divulgadas por meio de dissertações, teses, artigos acadêmicos e outras publicações.

experiências dos professores formadores nas suas condições de ex-alunos e professores. Usando da comparação é como se as políticas públicas de memória e patrimônio desconhecessem os conhecimentos produzidos na área. O maior campo de atuação dos profissionais formados em História – o ensino – não deve continuar sem dialogar com os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores do campo. E, nisso, as dissertações provenientes do ProfHistória, têm uma grande contribuição a dar.

Em Oliveira e Freitas (2020) apontamos, a partir da análise dos programas das duas disciplinas obrigatórias do ProfHistória – Teoria da História e História do Ensino de História – outras contribuições e outros desafios, mais especificamente, em relação à bibliografia e abordagens desses conteúdos. É necessário, ainda, se debruçar sobre os componentes curriculares que estão sendo ofertados como optativos e, entre outras questões, avaliarmos a pluralidade ou não da bibliografia consumida.

De qualquer ponto de vista, no entanto, é indiscutível o quanto de potencialidade emerge de uma experiência como esta. O fato de surgirem inúmeras publicações como esta que sistematizam algumas das contribuições e experiências, é só um elemento a acrescer à grande lista de novos aportes que o ProfHistória explicita.

Referências

- COELHO, Mauro Cezar; COELHO Wilma de Nazaré Baía. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. *Espaço Pedagógico*, v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 358-379, jul./dez. 2014.
- NEVES, Joana. Como se estuda História. *Revista de Ciências Humanas*. João Pessoa, UFPB/CCHLA, ano 2, n. 4, trimestral, 1980.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2012.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios do mestrado profissional na reinvenção do campo do Ensino de História. *CLIO*, Recife, v. 38, p. 27, 2020.
- ProfHistória. Mestrado Profissional em Ensino de História. *Lista de dissertações produzidas pelos alunos do ProfHistória*. Rio de Janeiro, sd. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_rese. Acesso em: 23 jan. 2021.

ProfHistória. Mestrado Profissional em Ensino de História. *Regimento Geral do ProfHistória*. Rio de Janeiro, sd. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica – Teoria da História*: os fundamentos da ciência da história. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado – Teoria da História*: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007a. v. 2

RÜSEN, Jörn. *História Viva – Teoria da História*: formas e função do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007b. v. 3

SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). *Produtos Didáticos para o Ensino de História: Escravidão no Rio Grande do Norte*, Natal, v. 1, 2021. No prelo.

Sobre as organizadoras e organizador da obra

Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior

Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (2005); Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense (2009); Doutor em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense (2015). É professor de História da América da Universidade Federal do Amapá e integra o corpo docente permanente do Mestrado em História Social (PPGH – UNIFAP) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória – UNIFAP). Integra a Rede de Estudos de História dos Estados Unidos e o grupo de pesquisa História das Direitas e do Autoritarismo.

Aline Montenegro Magalhães

Historiadora com mestrado e doutorado em História Social (PPGHIS/UFRJ) e pós-doutorado sênior em Museologia (UNIRIO/MAST), tendo sido bolsista do CNPq. É pesquisadora no Museu Histórico Nacional, docente no curso de mba de gestão de museus da Universidade Candido Mendes e professora credenciada no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória–UNIRIO). É líder do grupo de pesquisa certificado no CNPq “Escritas da história em museus: objetos, narrativas e temporalidades”. Tem experiência na área de História, com ênfase em Escrita da História nos museus e no patrimônio, atuando principalmente nos seguintes temas: colecionismo, Museu Histórico Nacional e diáspora africana nos museus. É cocriadora do *blog* “Exporvisões: miradas afetivas sobre museus, patrimônios e afins”.

E-mail: alinemontenegro@gmail.com

Leila Bianchi Aguiar

Professora Associada do Departamento de História, do Programa de Pós-Graduação em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) Coordenadora do grupo de pesquisa: políticas de preservação do patrimônio cultural. Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense e pós-doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atuou como pesquisadora em projetos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como Consultora da Unesco/ Recém-doutora para o Programa de Especialização em Patrimônio do IPHAN, como coordenadora do ProfHistória–UNIRIO e como pesquisadora do projeto European Colonial Heritage Modalities in Entagled Cities (Echoes).

Susana Cesco

Doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre e Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora e Pesquisadora no Departamento de História na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Atualmente é Coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de História ProfHistória UNIRIO, membro da coordenação do Grupo de Trabalho de História Ambiental, GTHA – ANPUH, Brasil e é vice coordenadora do Laboratório de História Regional e Patrimônio (LAHIRP-UFF).

E-mail: susana.cesco@unirio.br

Sobre as autoras e autores da obra

Andréa Fernandes Costa

Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNIRIO). Atualmente é Professora Assistente do Departamento de Estudos e Processos Museológicos e da Escola de Museologia (UNIRIO), Educadora Museal na Seção de Assistência ao Ensino (MN-UFRJ). Realiza atividades de pesquisa no campo da Educação Museal e na área da Divulgação Científica, promovendo a concepção, execução e avaliação de programas, projetos e ações nos mesmos. Atua principalmente nos seguintes temas: Estudos de Público e Avaliação em Museus, História da Educação Museal, Mediação Humana, Acessibilidade Cultural, Colaboração Museu-Escola e Inclusão Sociocultural. Integra o Observatório de Museus e Centros de Ciência e Tecnologia – OMCC&T e o Grupo de Pesquisa em Educação Museal (GPEM – MHN/IBRAM).

E-mail: andrea@mn.ufrj.br

Aparecida Marina de Souza Rangel

Doutora em Ciências Sociais (2015), PPGCS/UERJ, Mestre em Memória Social e Documento (2001) e Bacharel em Museologia (1995), UNIRIO. Museóloga do Museu Casa de Rui Barbosa/FRCB, desde 2002, atuando em todas as áreas da instituição com especial atenção à Educação Museal. Docente e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos (PPGMA-FRCB). Integra os Grupos de Pesquisa Arte, Cultura e Poder – UERJ; e Perspectivas conceituais, memória e preservação em museus-casas,

do qual é líder. Membro do Comitê Assessor do Programa de Incentivo à Produção do Conhecimento Técnico e Científico na Área da Cultura da Fundação Casa de Rui Barbosa. Compôs o Comitê Gestor da REM-RJ, de 2009 a 2014, sendo uma de suas criadoras.

E-mail: cida@rb.gov.br

Carina Martins Costa

Doutora em História Política e Bens Culturais pela Fundação Getúlio Vargas (CPDOC), Mestre em Projetos Sociais e Bens Culturais (FGV), Mestre em Educação e Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora Associada do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós Graduação em Ensino de História (ProfHistória-UERJ). Tem experiência na área de Educação com ênfase em ensino da História nos museus e no patrimônio, atuando principalmente nos seguintes temas: materiais pedagógicos, história da educação e patrimônio. É cocriadora do *blog* “Exporvisões: miradas afetivas sobre museus, patrimônios e afins”.

E-mail: martinsgaruda@gmail.com

Carlo Guimarães Monti

Graduado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo e doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Franca. É professor adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na graduação de História, na área de Ensino de História. É coordenador de Estágio da Faculdade de História do Instituto de Ciências Humanas, coordenador do Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa em História LEEPH da Unifesspa e coordena o PIBID/Hist/ICH. É professor da pós-graduação, Mestrado Profissional em Rede de Ensino de História (ProfHistória-UNIFESSPA).

E-mail: carlogmonti@unifesspa.edu.br

Delton Aparecido Felipe

Doutor em Educação e Pós-Doutor em História. Professor Doutor do Departamento de História e Investigador do Núcleo de Estudo Interdisciplinares Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Maringá – Paraná – Brasil e Docente no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Conselheiro da Igualdade Racial de Maringá -Paraná – Brasil e Diretor de Relações Internacionais da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

E-mail: ddelton@gmail.com

Edson Antoni

Possui graduação em História pela UFRGS, mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em História da PUC-RS e pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS. Atualmente é professor do Colégio de Aplicação da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UFRGS; membro do Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE)/UFRGS; membro do Laboratório de Ensino de História (LEH) CAp/ UERJ. Tem experiência nas áreas de História e Educação, com ênfase em temáticas latino-americanas. Realiza pesquisas com base nos seguintes temas: movimentos sociais latino-americanos, pensamento decolonial e Ensino de História.

E-mail: professor.antoni@gmail.com

Edson Kayapó

Pertence ao povo Mebengokré, nascido no Amapá (Amazônia), é ativista dos movimentos ambientalista e indígena, membro titular do Parlamento Indígena no Brasil. Docente na licenciatura intercultural indígena do Instituto Federal da Bahia (IFBA) e do programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB). Graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em História da Educação pelo EHPS/PUC-SP e mestre em História Social pela PUC-SP. Fez História na UFMG e Pós-graduação em História e Historiografia da Amazônia (especialização) na Universidade Federal do Amapá, onde foi professor de História da Amazônia. É membro da Comissão Assessoria para a Inclusão Acadêmica e Participação dos Povos Indígenas da UNICAMP, pesquisador da temática indígena e amazônica. Escritor premiado pela UNESCO e pela Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil.

Elison Antonio Paim

Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Pós doutor pelo programa de Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla- Angola (2020). Bolsista Produtividade CNPq chamada PQ – 2020. Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lotado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Líder do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC -UFSC), vice-líder do Grupo de Pesquisas

Rastros (USF), membro do Grupo de Pesquisas Kairós (Unicamp), Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Práticas de Ensino, Experiências de Ensino. Desenvolve trabalhos de Ensino, extensão e Pesquisa na orientação nos seguintes temas: experiência, memória; fazer-se professor, Ensino de História, decolonialidades e temáticas etnicoraciais.
E-mail: elison0406@gamil.com

Fernanda Santana Rabello de Castro

Graduada em História, mestre e doutora em Educação. Educadora museal no Museu Histórico Nacional. Integra o Comitê Gestor da REM Brasil. Professora colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UNIRIO. Lidera o GPEM-IBRAM/CNPq.

Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior

Graduado em História pela Universidade Federal do Piauí (2002), mestre em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (2009). Pós-doutor pela Università di Bologna (2018). Trabalha na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, campus de Natal (RN) como professor do Departamento de História, no Programa de Pós-graduação em História e do ProffHistória UFRN. Atuou como Coordenador do ProfHistória–UFRN no biênio 2019-2021 e do Grupo de Pesquisa “Espaços, Poder e Práticas Sociais”. Tem experiência com metodologia de pesquisa com multimeios, história visual e a relação historiografia e cinemas brasileiro e italiano, patrimônio e debate público sobre etnicidade e racismo nas mídias brasileiras.

Helena Maria Marques Araújo

Possui Graduação em História pela UERJ, Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC – Rio, Pós-Doutorado em Educação pela UNIRIO. É Professora Associada de História do CAP/ UERJ, de Estágio Supervisionado de História no Departamento de História e do Mestrado Profissional de Ensino de História – ProfHistória da UERJ. Integra o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) – GECEC/ PUC-Rio e o Grupo sobre Formação de Professores/as, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais/ UNIRIO. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino de História-LEH-CAP/ UERJ Principais áreas de atuação: Ensino de História, memória, memórias contra-hegemônicas, formação de professores, espaços educativos não formais, museologia social, interculturalidade crítica, decolonialidades e pedagogias decoloniais.

E-mail: hmaraujo.maosaobra@gmail.com

Janaína Cardoso de Mello

Doutora em História Social (UFRJ), Professora Adjunta do Departamento de História na Universidade Federal de Sergipe (DHI-UFS) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFS). Membro do Grupo de Estudos do Tempo Presente (GET/UFS-CNPq). Membro da Red de Cooperación Académica en la Cátedra Patrimonio Cultural Inmaterial de Latinoamérica y el Caribe/UNESCO, em universidades na Argentina e/ou Colômbia.

E-mail: janainamello.ufs@gmail.com

Marcus Vinicius de Freitas Rosa

Doutor em História Social da Cultura pela UNICAMP e professor do Departamento de História da UFRGS. Orienta pesquisas no Programa de Pós-Graduação em História e no Mestrado Profissionalizante em Ensino de História (ProfHistória/UFRGS). Integra a coordenação do projeto de extensão Territórios Negros: patrimônio afro-brasileiro em Porto Alegre e desenvolve o projeto de pesquisa O privilégio da cor: administração pública, racialização e identidades brancas no Brasil escravista (1808-1850).

E-mail: marcus.freitas@ufrgs.br

Margarida Maria Dias de Oliveira

Professora Titular do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Graduada em História (1988), Mestre em Sociologia (1994) pela Universidade Federal da Paraíba e Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Pós-doutorado no PPGH/ UFRJ. Pesquisa sobre Ensino de História nos livros didáticos de História, formação de professores, sempre na interligação com a teoria da História e os temas historiografia, memória e patrimônio cultural (histórico). No período de 2004 a 2015 foi assessora do Ministério da Educação como representante de História na Comissão Técnica do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

E-mail: margarida.dias@ufrn.br

Maria Esther Alvarez Valente

Graduada em História e mestre em Educação PUC-Rio, Doutora em ciências (Programa de Pós-graduação do Curso Ensino e História da Ciência da Terra do IG-UNICAMP). Pesquisadora do MAST (1985-2017). Professora do Curso de Especialização em Divulgação da Ciência e Tecnologia da FICRUZ-COC/MV-MAST-CECIERJ-UFRJ (2009-2016) e dos programas de mestrado: PPGMUS – UNIRIO/MAST (2009-2015) e do PACT-MAST desde 2009. Membro do ICOM, vinculada aos comitês de interesse

CECA e CIMUSET, neste último com cargos de vice-presidente e membro do conselho consultivo (1998 a 2019). Parecerista de periódicos das áreas de Educação Museal e Divulgação da Ciência e Tecnologia. Integrante do Grupo de Pesquisa: Educação Museal, conceitos, história e políticas (GPEM).
E-mail: esther.trp@terra.com.br

Ozias de Jesus Soares

Pesquisador em Saúde Pública no Museu da Vida (Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz); docente na Especialização em Divulgação e Popularização da Ciência e no Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. No Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) foi educador nos Museus Castro Maya e coordenador de GT no processo de elaboração da Política Nacional de Educação Museal. Foi docente do Curso de Pós-graduação lato sensu em Educação Museal (IBRAM/FAETEC/ISERJ). É pedagogo, mestre em Educação e doutor em Ciências Sociais. Integrante do Grupo de Pesquisa: Educação Museal, conceitos, história e políticas (GPEM).
E-mail: oziasfiocruz@gmail.com

Organizadores

Susana Cesco

Aline Montenegro Magalhães

Leila Bianchi Aguiar

Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior

Autores

Andréa Fernandes Costa

Aparecida Marina de Souza Rangel

Carina Martins Costa

Carlo Guimarães Monti

Delton Aparecido Felipe

Edson Antoni

Edson Kayapó

Elison Antonio Paim

Fernanda Santana Rabello de Castro

Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior

Helena Maria Marques Araújo

Janaína Cardoso de Mello

Marcus Vinicius de Freitas Rosa

Margarida Maria Dias de Oliveira

Maria Esther Alvarez Valente

Ozías de Jesus Soares

ISBN 978-65-87422-17-6

