

ORGANIZADORES

Juçara da Silva Barbosa de Mello

Mário Ângelo Brandão de Oliveira Miranda

ENSINO DE HISTÓRIA
E PROJETOS DE EXTENSÃO

APRENDENDO A
CONFLUENCIAR
A ESCOLA,
A RUA E A
UNIVERSIDADE



DEPARTAMENTO DE
HISTÓRIA

INTER
SE
ÇÕES

EDITORA
PUC
RIO

ORGANIZADORES

Juçara da Silva Barbosa de Mello

Mário Ângelo Brandão de Oliveira Miranda

ENSINO DE HISTÓRIA
E PROJETOS DE EXTENSÃO

APRENDENDO A
CONFLUENCIAR
A ESCOLA,
A RUA E A
UNIVERSIDADE



DEPARTAMENTO DE
HISTÓRIA



Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Reitor

Pe. Anderson Antonio Pedroso, S.J.

Diretor Editorial

Felipe Gomberg

Editoras

Livia Salles

Tatiana Helich

©Selo Interseções, Editora PUC-Rio

Em parceria com o Departamento de História

Edição da obra

Tatiana Helich

©Editora PUC-Rio

Rua Marquês de São Vicente, 225,

7º andar do prédio Kennedy

Campus Gávea/PUC-Rio

Rio de Janeiro, RJ – CEP: 22451-900

Tel.: +55 21 3736 1838

edpucrio@puc-rio.br

www.editora.puc-rio.br

Revisão

Júlia Alvares

Capa

Flávia da Matta Design

Diagramação

SBNigri Artes e Textos

Conselho Editorial

Alexandre Montauray, Felipe Gomberg, Gisele

Cittadino, Pe. Ricardo Torri de Araújo, S.J.,

Welles Morgado, Gabriel Chalita (externo) e

Rosiska Darcy de Oliveira (externo).

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino de História e projetos de extensão [recurso eletrônico]: aprendendo a confluenciar a escola, a rua e a universidade / Juçara da Silva Barbosa de Mello, Mario Ângelo Brandão de Oliveira Miranda (organizadores). – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio, 2025.

1 recurso eletrônico (220 p.)

Obra publicada através do Selo Interseções da Ed. PUC-Rio, em parceria com o Departamento de História/PUC-Rio.

Descrição baseada na consulta ao recurso eletrônico em 29 de jan. de 2025↵↵

Inclui bibliografias

Exigências do sistema: conexão com a Internet, World Wide Web browser e Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-85-8006-341-7

1. História - Estudo e ensino. 2. Extensão universitária. I. Mello, Juçara da Silva Barbosa de. II. Miranda, Mario Ângelo Brandão de Oliveira

CDD: 907

Elaborado por Sabrina Dias do Couto – CRB-7/6138
Divisão de Bibliotecas e Documentação – PUC-Rio

SUMÁRIO

Prefácio	7
<i>Henrique Estrada Rodrigues</i>	
Introdução	
Ensinando/aprendendo história na escola, na rua e na universidade	9
<i>Juçara da Silva Barbosa de Mello</i>	
<i>Mario Ângelo Brandão de Oliveira Miranda</i>	
Patrimônio cultural negro, ensino de história e educação antirracista: universidade, escola e os sentidos de um projeto de extensão	21
<i>Anna Elisa da Silva Gomes Mastrangelo</i>	
<i>Denise Soares da Silva</i>	
<i>Jessicka Dayane Ferreira da Silva</i>	
<i>Juçara da Silva Barbosa de Mello</i>	
<i>Mario Ângelo Brandão de Oliveira Miranda</i>	
Para não Silenciar Saberes Negros: projetos de extensão, ensino de história e educação antirracista	41
<i>Iamara da Silva Viana</i>	
História na Rua: narrativas históricas em diferentes territórios de aprendizagem	61
<i>Sonia Wanderley</i>	
<i>Giselle Nicolau</i>	
<i>Vivian Zampa</i>	
O ensino de história nos anos iniciais: uma investigação necessária	81
<i>Patrícia Coelho da Costa</i>	

Redes de educação antirracista na produção compartilhada de materiais didáticos	99
<i>Patrícia Teixeira de Sá</i>	
Ensino e aprendizagem: o uso das imagens e do audiovisual nas aulas de História	119
<i>Daniele Figueiredo da Silva</i> <i>Tainara de Oliveira Amorim</i>	
Projeto Historidelas e Projeto Memória Institucional: dois caminhos de reflexão e prática sobre a Universidade e seus públicos	137
<i>Alexandra Dias Ferraz Tedesco</i> <i>Jamille Santos Lopes Araujo</i> <i>Juliane Bernardo Bispo</i>	
Qual história pretendemos contar? Caminhos de Abya Yala e seu potencial pedagógico como projeto extensionista	155
<i>Alessandra Gonzalez de Carvalho Seixlack,</i> <i>Jacqueline Ventapane Freitas</i> <i>Jamille Macedo Oliveira Santos</i>	
Brás de Pina, o local: ensino, reconhecimento e valorização da comunidade escolar e de seus sujeitos históricos	179
<i>Andrea Camila de Faria Fernandes</i> <i>Claudia Patrícia de Oliveira Costa</i> <i>Marcia de Almeida Gonçalves</i> <i>Rita de Cássia Ribeiro da Silva</i>	
Do processo teórico-prático aos resultados de um projeto de ensino de história: o uso de histórias em quadrinhos numa perspectiva decolonial e antirracista	197
<i>Diego Santos Barbosa</i> <i>William Mathias Moreira</i>	
Sobre os autores	215

PREFÁCIO

Prezado leitor, prezada leitora,

No início de 2023, tivemos o enorme prazer de acompanhar o belo seminário promovido pelo Laboratório de Estudos em Ensino de História e Patrimônio Cultural – LEEHPaC/Departamento de História/PUC-Rio. Esse evento nos colocou diante de um tema, ou de uma perspectiva do trabalho acadêmico, que há muito minha colega Juçara Mello tem chamado a atenção: a necessidade de requalificar a atividade extensionista à luz das práticas de ensino e pesquisa. Ou talvez pudéssemos inverter essa equação: a necessidade de repensar as próprias atividades de ensino e pesquisa à luz de uma prática extensionista que olhe para a comunidade externa ao ambiente universitário (notadamente a Escola Básica) nem tanto como “objeto” de nossas intenções, mas como agente ou colaborador da própria produção do conhecimento.

Sabemos que a PUC-Rio assumiu a atividade extensionista em suas definições estratégicas para os próximos anos. A constituição de uma Vice-Reitoria dedicada a isso, e a presença da Vice-Reitora na cerimônia de abertura do evento e em algumas de suas sessões, são testemunhos do novo papel que a Universidade pretende dar às articulações possíveis entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse sentido, o Departamento de História tem a sorte de ter a Juçara em seus quadros. Pois seu papel na organização do Seminário também testemunha uma trajetória dedicada ao enfrenta-

mento da complexidade das questões envolvidas nos novos rumos que esta Universidade – ou melhor, que todas as universidades e suas licenciaturas – vem dando ao “Ensino de História e aos Projetos de Extensão”.

No mais, como foi bom, naquele início de 2023, após dois ou três anos de restrições sanitárias, encontrar, num evento presencial e de grande porte, colegas e estudantes de diferentes instituições. A seriedade do debate acadêmico e a diversidade das perspectivas práticas e teóricas do seminário tiveram um encontro marcado com a alegria do reencontro. Este livro em suas mãos, caro leitor, cara leitora, é a prova viva de que alegria e seriedade souberam (e ainda sabem) andar juntas.

Henrique Estrada Rodrigues

Diretor do Departamento de História da PUC-Rio

INTRODUÇÃO

Ensinando/aprendendo história na escola, na rua e na universidade

*Juçara da Silva Barbosa de Mello e
Mario Ângelo Brandão de Oliveira Miranda*

Este livro trata de encontros, aproximações e diálogos. Registros de ações extensionistas protagonizadas por grupos de pesquisa em diálogo com escolas e comunidades, realizadas por cinco instituições de ensino superior do Rio de Janeiro. Os dias 24 e 25 do mês de maio de 2023 foram dois dias memoráveis em que esses grupos estiveram reunidos na PUC-Rio, no seminário “Ensino de História e projetos de extensão: encontros entre universidade e escola”, promovido pelo Laboratório de Estudos em Ensino de História e Patrimônio Cultural/LEEHPaC. Na ocasião pudemos testemunhar a fecundidade do diálogo entre universidade, escola e comunidade. Encontros de muitos matizes, tendo como princípio o encontro entre os mais diferentes saberes.

A riqueza do diálogo entre a universidade, a escola e a comunidade, ocorrido naqueles dois dias, nos remete ao instigante texto de E. P. Thompson, originalmente uma palestra proferida na Universidade de Leeds em 1968. O historiador e ativista inglês, ao refletir sobre a necessária dialética entre educação e experiência, adverte seus ouvintes acerca dos prejuízos (para ambos) causados pelo distanciamento entre a “cultura letrada” e a “cultura do povo”, entre a universidade e o homem comum. O autor argumenta, a partir do contexto inglês, que na educação esse desprezo pela cultura popular em contraposição com a valorização da “cultura letrada” foi reforçado século após século, como forma de praticar a dominação e o con-

trole dos corpos. Diante disso, sugere uma aproximação entre universidade e comunidade, visando alcançar um equilíbrio dialético e uma colaboração recíproca entre os dois espaços. Nessa relação o professor universitário desempenharia importante papel na construção de uma cultura igualitária comum. Em determinado momento do texto, Thompson sentencia: “[a] democracia acontecerá por si mesma – se acontecer – em toda a nossa sociedade e em toda a nossa cultura e, para que isso aconteça, a universidade precisa do contato de diferentes mundos de experiência, no qual ideias são trazidas para a prova da vida¹”.

Foi perseguindo o ideal de aproximação entre universidade e comunidade (e escola) em equilíbrio dialético e colaboração recíproca, tal como sugeridos por Thompson, que se deu a iniciativa do projeto de extensão “Patrimônio cultural negro, ensino de História e educação antirracista”, desenvolvido pelo LEEHPaC. Entre os seus desdobramentos, a idealização do seminário “Ensino de História e projetos de extensão: encontros entre universidade e escola” foi uma escolha das mais produtivas.

Espaço profícuo para o diálogo crítico e para troca de experiências, os dois dias do seminário contaram com a presença de grupos de pesquisa de cinco universidades do Rio de Janeiro, estudantes de pós-graduação e graduação, professores da rede escolar e alguns de seus estudantes, muitos deles em seu primeiro contato com o ambiente universitário. Neste livro, esse encontro se dá a partir da reunião de textos dos grupos de pesquisa que apresentaram seus projetos de extensão, centrados no ensino-aprendizagem de História e no diálogo com a comunidade escolar e a sociedade em geral.

A reflexão acerca da extensão universitária em si, seus propósitos (sentidos) e desafios contemporâneos tal como evidencia o professor Henrique Estrada Rodrigues, no prefácio deste livro, tem sido uma preocupação constante em nossos debates. Não por acaso, *Patrimônio cultural negro, ensino de história e educação antirracista: universidade, escola e os sentidos de um projeto de extensão*, artigo que abre este livro, também incorpora o necessário e permanente diálogo entre a atividade extensionista e as demandas que mobilizam a sociedade contemporânea. Elaborado em conjunto

pelos pesquisadores do LEEHPaC, Anna Elisa da S. G. Mastrangelo, Denise Soares da Silva, Jéssicka D. F. Silva, Juçara Mello e Mario Ângelo B. de O. Miranda, o capítulo se imiscui nessas questões a partir da elaboração e testagem, em escolas da rede pública e privada, de oficinas pedagógicas que propõem a valorização do patrimônio cultural negro como um dos caminhos para a promoção de uma educação antirracista. Ao pensar, “com” a escola, as distintas possibilidades de diálogo entre os “quintais” de Madureira, do norte de Moçambique e dos estudantes, as oficinas trazem o debate acerca herança cultural afrodescendente para a sala de aula, onde experiências e histórias familiares são compartilhadas e muitos protagonismos discutidos.

Em seu potente artigo, Iamara Viana nos mostra como mobilizou o patrimônio cultural negro e a história local de Madureira, bairro em que se localiza o Instituto de Educação Carmela Dutra, para elaborar uma ação extensionista interdisciplinar com foco na educação antirracista. Em *Para não silenciar saberes negros: projetos de extensão, ensino de história e educação antirracista*, vemos que a dura realidade de violência e insuficiência alimentar, vivenciada em muitas regiões ditas periféricas e potencializada no período da pandemia de Covid-19, foi enfrentada a partir da iniciativa e do vigor criativo dos próprios estudantes. Inspirados nas reflexões de Carolina Maria de Jesus e nas habilidades desenvolvidas na disciplina de física, os estudantes puderam não somente estabelecer conexões entre tempos e espaços, atentando para o papel protagonista de mulheres negras, como promover uma intervenção real em relação ao problema da fome com a construção de um fogão solar que, de fato, funciona.

Escrito pelas professoras Sonia Wanderley, Giselle Nicolau e Vivian Zampa, o artigo *História na rua: narrativas históricas em diferentes territórios de aprendizagem* traz reflexões acerca de uma ação extensionista desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa “Cultura histórica e ensino de História: interseções com a história pública”, vinculado ao Laboratório de Estudos das Desigualdades e Diferenças – LEDDES/ UERJ e ao Laboratório de Ensino de História do Instituto de Aplicação

da UERJ – LEH/CAp. Em tempos de *fake news* e contrainformação, a elaboração de uma série videográfica, ancorada em entrevistas com diferentes públicos, foi o instrumento para uma investigação acerca de diferentes narrativas produzidas fora do âmbito acadêmico e escolar, para a análise de suas interferências nos processos de ensino-aprendizagem de História na escola e para uma discussão sobre as formas de atuação do historiador em uma perspectiva pública.

O artigo *O ensino de História nos anos iniciais: uma investigação necessária* é fruto de inquietações acerca do pouco tempo destinado ao ensino de História nos anos iniciais reforçadas no âmbito do subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da PUC-Rio, do qual Patrícia Coelho da Costa foi coordenadora. Com uma consistente investigação que articulou a análise das orientações curriculares com a prática docente de diversos professores da rede municipal de ensino do município do Rio de Janeiro, identificou-se fragilidades de leitura, amplificadas no contexto pandêmico, o peso das avaliações externas na regulação das temáticas propostas e uma aposta temática pouco articulada à realidade vivida pelos estudantes. A reflexão então se desdobra para a elaboração e testagem, junto com estudantes pesquisadores, de ações pedagógicas em duas escolas municipais do bairro da Gávea. Nelas o foco na história local e as atividades exploratórias se constituíram em instrumentos para o desenvolvimento das noções de identidade e pertencimento.

Patrícia Teixeira de Sá, em *Redes de educação antirracista na produção compartilhada de materiais didáticos*, apresenta ao leitor a intensa produção desenvolvida no âmbito do projeto de extensão “Educação antirracista: representações de negros e indígenas em livros didáticos e em fontes audiovisuais”. Em um processo de criação colaborativa e autoria compartilhada, que contou com a participação de professoras/es em formação inicial e em formação continuada, formularam-se oficinas e ações de intervenção pedagógica sintonizados com a luta contra o racismo nas escolas e na sociedade. Além das oficinas, testadas em escolas pública do município de Niterói, e da série de encontros de formação on-line realizados com professores du-

rante o período pandêmico, destacam-se a produção junto ao Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal Fluminense (LEH/UFF) de podcasts de formação e o desenvolvimento da oficina Resistência Negra em Imagens, que propõe uma reflexão acerca das representações desumanizadoras sobre pessoas negras e indígenas na História do Brasil.

Em *Ensino e aprendizagem: o uso das imagens e do audiovisual nas aulas de História*, as licenciandas em História Daniele Figueiredo da Silva e Tainara de Oliveira Amorim refletem sobre a importância do uso das imagens e de diferentes tipos de produções audiovisuais para o processo de ensino-aprendizagem em História a partir de atividades realizadas no pré-vestibular social do Centro de Ações Solidárias da Maré (CEASM) e no Pré-Vestibular Social Morro dos Prazeres. Nesse projeto de produção de material didático, realizado no âmbito do Laboratório de Pesquisa e Práticas de Ensino em História da UERJ (LPPE/UERJ), a análise contextualizada de imagens emblemáticas da História do Brasil e a promoção de cine-debates foram instrumentos para que os estudantes se ambientassem em distintos períodos históricos articulando seus temas a sua vida cotidiana, valores e tradições.

Com uma reflexão densa, Alexandra Dias Ferraz Tedesco, Jamille Santos Lopes Araujo e Juliane Bernardo Bispo discutem as possibilidades oferecidas pela atividade extensionista para construção de pontes entre universidade e sociedade e para a desconstrução de supostas hierarquias de espaços, saberes e sujeitos. O artigo *Projeto Historidelas e Projeto Memória Institucional: dois caminhos de reflexão e prática sobre a Universidade e seus públicos* nos apresenta ações extensionistas realizadas por estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que apresentam a universidade como espaço de disputas e de diálogo com seu entorno. O projeto “Historidelas” possibilita a pesquisadores e ao público em geral o acesso a uma reflexão acerca do papel das mulheres na universidade. Verificadas carências em ementas e programas de disciplinas, propõe-se a elaboração de planos de aula que enfoquem a participação protagonista das mulheres nos eventos e processos históricos das últimas décadas. Já o projeto “Me-

mória Institucional” se volta para a discussão de trajetórias universitárias em articulação com a cidade e com as disputas sociais em curso.

A despeito da normativa proposta pela Lei nº 11.645/08, o debate acerca do ensino-aprendizagem da história indígena em sala de aula ainda tem muito a se desenvolver. Não obstante, em *Qual história pretendemos contar? Caminhos de Abya Yala e seu potencial pedagógico como projeto extensionista*, Alessandra Gonzalez de Carvalho Seixlack, Jacqueline Ventapane Freitas e Jamille Macedo Oliveira Santos nos apresentam uma importante contribuição. Além de brindar o leitor com uma substancial análise acerca dos rumos dos estudos indígenas contemporâneos, as autoras discutem o projeto de extensão “Caminhos de Abya Yala - intelectuais indígenas do continente americano”, que propõe o diálogo horizontal entre o espaço acadêmico, os saberes indígenas e as escolas, para descortinar aos estudantes distintas experiências e formas de contar e aprender História. Nele, a elaboração de uma série em podcast que discute a importância das cosmogonias para os povos indígenas e um conjunto de entrevistas com intelectuais indígenas que refletem sobre como os povos indígenas têm sido retratados na chamada história universal são o instrumento para a elaboração de materiais didáticos que apontam para perspectivas indígenas acerca da história e despertam nos estudantes outras possíveis visões de mundo.

Em *Brás de Pina, o local: ensino, reconhecimento e valorização da comunidade escolar e de seus sujeitos históricos*, as autoras Andrea Camila de Faria Fernandes, Cláudia Patrícia de Oliveira Costa, Márcia de Almeida Gonçalves e Rita de Cássia Ribeiro da Silva, além de informarem acerca de um projeto que é “sobre e para Brás de Pina”, também presenteiam os leitores com a apresentação de um percurso pretérito de aplicação de práticas de pesquisa e extensão em outra localidade periférica de características semelhantes, São Gonçalo, pavimentado à luz de rica discussão teórica. Uma reflexão que clarifica a potência da história local experimentada como – nas palavras das autoras –, “aposta historiográfica associada aos atos de produzir conhecimentos sensíveis, e sensibilizadores”. Conhecimentos esses que vêm sendo produzidos com a comunidade do Colégio Estadual José de

Souza Marquês, localizado em Brás de Pina. A partir do relato das autoras, percebe-se como a História oral vem sendo utilizada como eficiente instrumento pedagógico para o desenvolvimento de laços de pertencimento e afetividade com o local.

No capítulo que finaliza este livro, *Do processo teórico-prático aos resultados de um projeto de ensino de História: o uso de histórias em quadrinhos numa perspectiva decolonial e antirracista*, os professores Diego Santos Barbosa e William Mathias Moreira, vinculados ao LEEHPaC, discutem uma atividade que percorreu uma parte significativa do ano letivo das turmas do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Professora Alda Bernardo dos Santos Tavares, localizado em Magé. O projeto visava a promoção de uma educação antirracista e tinha como centro a diversidade cultural e as lutas dos povos negros. Após a aplicação de questionários de diagnóstico, os autores elaboraram, em interface com a perspectiva decolonial, planos de aula que utilizavam histórias em quadrinhos que exploram a cultura e história da população negra. Centradas na reflexão acerca do racismo estrutural brasileiro e com uma linguagem que valorizava a dimensão protagonista dos estudantes, as oficinas se desdobram em uma marcante exposição e uma profícua semana de debates.

Antes de concluir esta introdução gostaríamos de ressaltar, em primeiro lugar, que as pesquisas e ações extensionistas discutidas neste livro apresentam ao menos um traço em comum: todas foram realizadas ainda sob os violentos efeitos da maior crise sanitária deste século. No Brasil, a pandemia de SARS-CoV-2 Covid-19 ceifou mais de 600 mil vidas² e destruiu muitas famílias, atingindo especialmente os mais carentes que, por vezes, deixaram de ter acesso a recursos básicos. A pobreza aumentada também se traduziu diretamente em maior insegurança alimentar, com milhões de pessoas lutando contra a fome.

A esses fatores, somam-se ainda as necessárias medidas de restrição que atingiram o sistema educacional em todos os níveis. Desta forma, a compreensão de seus impactos na formação de nossos estudantes e em suas perspectivas de futuro ainda se mostra uma tarefa a se realizar. Por isso, a

retomada das ações extensionistas aqui propostas, a comparação de resultados ou mesmo sua aplicação em espaços e contextos distintos podem se constituir em contribuições que adicionem a este esforço interpretativo diferentes perspectivas, vivências e saberes. Desdobramentos estes que esperamos, quem sabe, discutir em uma nova edição do seminário que deu origem a esta publicação.

Ensinando/aprendendo História na escola, na rua e na universidade, os projetos apresentados no seminário e, em parte, aqui reproduzidos se propõem a colocar em prática a extensão universitária em seu sentido mais amplo. Os desafios da universidade hoje se voltam para sua necessária conexão com o mundo exterior. Um mundo em rápida transformação, onde o desejável é que as versões sejam plurais em lugar de universais, e para que essa diversidade epistemológica não se encerre no discurso é preciso que caiam os muros e que não mais existam espaços monopolizados por grupos privilegiados.

Cada vez mais é necessário que a universidade, com seus estudantes e professores, principais sujeitos que a constituem, abandone concepções hierarquizantes para centrar-se em um esforço – utilizando aqui a feliz expressão do pensador quilombola Nego Bispo – de *confluenciar*³ saberes para o atendimento das urgentes demandas dos mais variados setores de nossa sociedade e para a construção de um futuro mais inclusivo e efetivamente democrático. Diferente de influenciar, que já anuncia a pretensão de dominação, confluenciar pressupõe uma relação dialógica. O contrário do diálogo é o “antidiálogo” e, como nos ensina Paulo Freire:

[N]ão se é antidiológico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidiológico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidiológico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra e também, sua expressividade, sua cultura (...). Mas, como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna um *permanente* da ação libertadora⁴.

Cientes de que este processo é fruto de interações que estão em constante movimento, esperamos também que as ações discutidas neste livro sejam um estímulo à realização de novas pesquisas e a ampliação dos grupos de trabalho e projetos centrados na atividade extensionista.

Neste percurso produtivo, o LEEHPaC somou esforços com diversos grupos de pesquisa da própria PUC-Rio e de outras instituições espalhadas pelo Rio de Janeiro, representados com capítulos neste livro, aos quais deixamos aqui registrada nossa gratidão pela frutífera parceria. São eles: Grupo de Pesquisa Educação, História e Comunicação (PUC-Rio), com o projeto “Material didático integrado para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental”; Laboratório de Ensino de História (LEH/CAP-UERJ), com o projeto “Histórias de rua”; Laboratório de Ensino de História (LEH/UFF), com o projeto “Educação antirracista”, representações de negros e indígenas em livros didáticos e em fontes audiovisuais; Laboratório de Pesquisa e Práticas de Ensino em História (LPPE/UERJ), com os projetos “Produção de Material Didático”, “Historidelas”, “Memória Institucional” e “Caminhos de Abya Yala”; Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividades (NUBHES-UERJ), com o projeto “História local e o ensino de humanidades: do reconhecimento à valorização da comunidade escolar e de seus sujeitos históricos”; e, finalmente, o NECOHM – Núcleo de Pesquisas Educação, Corpos, Histórias e Memórias Negras, com o projeto “Ler e escrever para não silenciar: educação antirracista, tecnologias, história e cidadania”.

Sabemos que projetos como esses são possíveis de ocorrer por força de iniciativas individuais, mas o apoio institucional é sem dúvida fundamental para um maior alcance das ações. Nesse sentido, a PUC-Rio vem se mobilizando por meio de ações efetivas visando incentivar docentes e discentes para o desenvolvimento de projetos e atividades extensionistas. Com a criação da Vice-Reitoria de Extensão e Estratégia Pedagógica o que já era feito nessa área ganhou ainda maior dinamicidade e centralidade, com o fortalecimento da premissa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O edital de apoio financeiro do Instituto de Estudos

Avançados em Humanidades – IEAHu a grupos de pesquisa interdisciplinares da PUC-Rio está entre as muitas ações de incentivo da instituição que, neste caso, foi o que permitiu o financiamento do projeto do LEEHPaC que culminou no seminário que se desdobrou neste livro. Registramos aqui nossos agradecimentos.

Não há exagero em afirmar que qualquer projeto que pressuponha indissociabilidades e trânsitos entre “o mundo da leitura e a leitura do mundo” entre “o aprender e o ensinar”⁵, desenvolvido no departamento de História da PUC-Rio, é tributário de um professor que “fez [e faz] da aula vida”⁶. Ilmar Rohloff de Mattos, receba o nosso muito obrigado!

Agradecemos também ao permanente apoio dos colegas, equipe gestora, professores e funcionários do departamento de História. Especial agradecimento vai para os membros do LEEHPaC, antigos e novos, professores da PUC-Rio, de outras instituições, professores da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação. Agradecemos às professoras Eunícia Fernandes, ex-docente do departamento de História da PUC-Rio e Luciana Borgeth Vial Correa, docente do departamento de História da PUC-Rio. Também é importante mencionar as equipes gestoras e os docentes Cláudia Patrícia Costa e Diego Santos Barbosa dos Colégios Estaduais Olga Benário Prestes, Professor José de Souza Marques e Professora Alda Bernardes dos Santos Tavares, por abrirem as portas de suas escolas para carinhosa recepção de nosso projeto.

Notas

- 1 THOMPSON, E. P. Educação e experiência. In: *Os Românticos: a Inglaterra na Era Revolucionária*. Tradução de Sérgio Moraes Rego Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p.45.
- 2 Segundo os dados atualizados do Ministério de Saúde, em agosto de 2024 esse número atingia assustadoras 712 mil vidas perdidas.
- 3 SANTOS, Antônio Bispo dos. *A Terra dá a terra quer*. São Paulo: Ubu editora: Piseagrama, 2023.
- 4 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 186,187.
- 5 MATTOS, Ilmar R. “Mas não somente assim!” Leitura, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, nº 21, v. 11, julho 2006, p. 27-42.
- 6 ARAÚJO, Valdeí L. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVES, Márcia [et.al.] Organizadoras. *Qual o valor da história hoje?*. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 66.

Patrimônio cultural negro, ensino de história e educação antirracista: universidade, escola e os sentidos de um projeto de extensão

Anna Elisa da Silva Gomes Mastrangelo

Denise Soares da Silva

Jessicka Dayane Ferreira da Silva

Juçara da Silva Barbosa de Mello

Mario Ângelo Brandão de Oliveira Miranda

Elaborado conjuntamente, este artigo propõe uma reflexão acerca da relação entre a universidade, as atividades de extensão e a escola, a partir das contribuições dos pesquisadores do projeto “Patrimônio cultural negro, ensino de história e educação antirracista” aos debates realizados no âmbito do seminário “Ensino de História e projetos de extensão: encontros entre a universidade e a escola”. Organizado pelo departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e pelo Laboratório de Estudos em Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPaC), o evento, ocorrido entre os dias 24 e 25 de maio de 2023 na referida universidade, teve como propósito reunir grupos de pesquisa de distintas universidades do Rio de Janeiro, vinculados a projetos de extensão centrados no ensino de História e em diálogo com a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Diante das muitas questões que atualmente se impõem aos sentidos e propósitos das atividades de extensão no ensino superior e aos novos horizontes de diálogo entre a escola básica e a universidade, as trocas e discussões desenvolvidas ao longo do seminário, presentes nos distintos artigos que compõem este livro, constituem-se em mais um elemento às reflexões sobre a prática docente e o papel das universidades na formação de uma sociedade crítica e em constante transformação. Nossa pequena contribuição dialoga com as possibilidades, questões e aprendizados arti-

culados à elaboração e a testagem de atividades pedagógicas realizadas no âmbito do projeto “Patrimônio cultural negro, ensino de história e educação antirracista” realizado pelo LEEHPaC entre 2021 e 2023.

Extensão, escola e o ensino de História em seminário

Repensar o papel exercido pelas universidades nas sociedades contemporâneas tem sido um desafio enfrentado por inúmeros países. Diante das questões inerentes a um mundo globalizado, a produção de conhecimento está cada vez mais ligada à capacidade de se estabelecer diálogos entre os centros produtores de conhecimento científico e os ditos “agentes externos”. No Brasil, o artigo 207 da Constituição Federal estabeleceu que o ensino superior deveria obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, garantidas a independência e autonomia universitárias, as instituições de ensino superior deveriam estruturar suas atividades em articulação a este tripé. Reconhecendo a importância das atividades de extensão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 definiu que as instituições de ensino superior deveriam promover a extensão, aberta à população, para divulgação das conquistas tecnológicas e criações culturais delas provenientes. Apesar destas normativas, tal como apontou Cláudio César de Paiva, em diversas universidades brasileiras o tripé ensino-pesquisa-extensão encontrava-se em desequilíbrio, particularmente em relação à extensão. Isto se deve não somente ao reduzido reconhecimento do mérito das atividades extensionistas como também do desconhecimento acerca de seus princípios fundamentais. Em muitos projetos as atividades não se orientam ao público externo à universidade e, em outros casos as ações extensionistas não promovem o diálogo com a comunidade, resumindo-se a uma posição supostamente hierárquica de transmissão de conhecimento¹.

Particularmente em relação ao seu aspecto curricular, a percepção deste desequilíbrio já havia contribuído para o Plano Nacional de Edu-

cação (PNE 2014-2024) estabelecer como meta para a educação superior brasileira “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”². Em 2018, uma resolução do Conselho Nacional de Educação³ determinou a inclusão da meta de 10% de atividades de extensão nas matrizes curriculares das instituições em todos os cursos de graduação, até 2021, com a criação de disciplinas, atribuição de professores e horários específicos para esta finalidade. Embora tenha sido estendido até 2023 em função da pandemia de Covid-19, o prazo exíguo fez com que muitas universidades criassem órgãos específicos para tratar do tema e pressionassem as coordenações de todos os cursos para a promoção das alterações devidas.

Realizadas sob a égide das pressões governamentais, as alterações curriculares demarcam a importância da extensão no processo de produção do conhecimento e do desenvolvimento da sociedade brasileira contemporânea. Contudo, muitas ainda são as dúvidas e questões provenientes de estudantes e professores acerca do que efetivamente se constitui em uma atividade de extensão e como articular e integrar a ela projetos de pesquisa e práticas de ensino.

Alinhada a essas questões, para além da reforma curricular, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) assumiu a atividade extensionista como uma ação estratégica para os próximos anos. A constituição da Vice-Reitoria de Extensão e Estratégia Pedagógica parece indicar o novo papel que a PUC-Rio pretende dar ao conjunto ensino-pesquisa-extensão. Na verdade, embora tivessem pouca visibilidade, inúmeras atividades de extensão já existiam na universidade. Dessa forma, o desafio assumido pela vice-reitora Jackeline Farbiarz é colocar a extensão para além das vivências e inseri-la nos estatutos e regulamentos universitários⁴.

Mais do que isso, trata-se também de se pensar ações e refletir sobre as práticas em diálogo com a comunidade. Como bem resumiu a professora Farbiarz, em um cenário no qual a universidade se apresenta como

mais um agente para compreensão de contextos e experiências vividas e não como elemento redentor e dirigente das discussões, a extensão assume significativa relevância no processo de reconhecimento, integração e renovação da sociedade e em um esforço de se pensar e antecipar futuros desejáveis. Afinal, a extensão universitária implica na reflexão sobre as grandes questões que envolvem a sociedade participando do processo, contribuindo e aprendendo. Neste contexto, pensar “com” a escola e não “para” a escola trata-se, para além do reconhecimento da comunidade escolar enquanto produtora de conhecimento, de se estabelecer um diálogo aberto que envolve com quem vive esse futuro, reconhecendo a escola como lugar de encontro de referida centralidade ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

Como bem lembrado pelo diretor do departamento de História da PUC-Rio, professor Henrique Estrada Rodrigues, trata-se não mais de apenas se requalificar a atividade extensionista a partir das práticas de ensino e pesquisa, mas sim repensar as práticas de ensino e pesquisa a luz de uma prática extensionista que olha para o ambiente externo e para a escola básica não como objeto, mas como agente colaborador da produção do conhecimento⁵.

Em verdade, o LEEHPaC já atua sob esta perspectiva desde sua criação como grupo de pesquisa, no ano de 2014, sempre voltado para a interdisciplinaridade entre História, Educação, Ciências Sociais, Comunicação, Artes, Literatura, Museologia, Patrimônio, Música e Direito – áreas do conhecimento com representantes e em constante interação no Laboratório⁶. Essa premissa metodológica possibilita um olhar mais cuidadoso ao novo e ao diferente e contribui não somente para a produção de conhecimento acadêmico como para a formação para a vida. Afinal, tal como nos ensina Raymond Williams, a vida não pode ser analisada em parcelas⁷.

Neste ambiente, o grupo tem como preocupações centrais o ensino de História, os projetos de extensão voltados para a educação e o diálogo entre a universidade e a escola. Para dar sentido a estes pressupostos, é importante destacar nossa posição em não estabelecer uma oposição entre o que se convencionou chamar de projeto de pesquisa tradicional e um pro-

jeto de caráter extensionista. Ambos podem ser considerados acadêmicos, visto que as pesquisas científicas interagem com a prática social. Contudo, particularmente em relação aos projetos de extensão, é possível dizer que a interação dialógica com os saberes imersos na sociedade é imediata. Para nós, a produção do conhecimento já está acontecendo na prática escolar. Assim, um projeto de extensão no âmbito da educação só pode ser definido como tal quando se realiza “com” a comunidade escolar, incorporando de forma dialógica as vozes das comunidades, e não apenas como algo produzido na universidade “para” a escola, visto que muitas vezes, tais projetos são marcados pela priorização dos interesses da universidade e pela hierarquização das relações.

Já há algum tempo o LEEHPaC tem promovido seminários entre grupos de pesquisa em ensino de História no estado do Rio de Janeiro no intuito de ampliar redes para a troca de experiências⁸ e a ideia para a realização seminário “Ensino de História e projetos de extensão: encontros entre a universidade e a escola” surgiu como desdobramento do projeto de extensão “Patrimônio cultural negro, ensino de História e educação antirracista”. A riqueza da experiência de realização de oficinas⁹ em escolas públicas e privadas com a participação de professores-pesquisadores da PUC-Rio, de outras instituições de ensino superior, mas também de bolsistas, alunos de graduação e pós-graduação, docentes e discentes das escolas fomentou o desejo de compartilhar nossas experiências e de aprender com as experiências de outros grupos que também desenvolvem projetos dessa natureza. O projeto também contribuiu para reforçar nossas certezas de que, em meio ao momento de tensões e debates acerca da inclusão de minorias e da valorização da diversidade étnica, racial e de gênero, o estabelecimento de parcerias entre universidade, escola e comunidade se constitui em elemento fundamental para se avançar do simples elogio da diversidade para a efetiva constituição de práticas transformadoras da realidade social e das atitudes culturais de superioridade. Para além da importante contribuição da instituição de leis como a que tornou obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira e indígenas¹⁰, acreditamos

que o reconhecimento e a superação da ideia de que as universidades têm o monopólio da produção do conhecimento é um passo significativo em direção a efetivação das mudanças desejadas.

Em diálogo com essas premissas, o seminário apostou na potência da interdisciplinaridade, na estreita relação entre teoria, prática, universidade, escola, graduação e pós-graduação e na concepção da escola como espaço produção de conhecimento e incorporou em seu formato a participação de todos os envolvidos nos projetos – professores-pesquisadores da universidade, alunos bolsistas e, sobretudo, dos sujeitos escolares, professores e alunos.

Patrimônio negro, ensino de história e educação antirracista

Pautado pela Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, o projeto “Educação Antirracista e Patrimônio Cultural Negro” visou, em última instância, promover o encurtamento da distância entre Brasil e África, revelando para os alunos de escolas públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro que referências da cultura africana podem ser percebidas, reconhecidas e sentidas como parte integrante da cultura brasileira, fazendo-se presente em toda parte, inclusive em nossos próprios “quintais”.

Para atingir estes objetivos foi realizado um esforço conjunto, envolvendo os pesquisadores do LEEHPaC, estudantes bolsistas e docentes da educação básica que elaboraram e aplicaram oficinas didáticas em três escolas consideradas periféricas do Rio de Janeiro, fomentando o que está subjacente à proposta de divisão do conhecimento por áreas, como a das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em consonância com o previsto pela recém implementada Base Nacional Comum Curricular, bem como pela Lei nº 13. 415/2017, que regulamentou o novo ensino médio.

Entre os anos de 2014 e 2018, o LEEHPaC participou de um conjunto de pesquisas que identificou e sistematizou os bens culturais, materiais e imateriais, de duas localidades: o bairro de Madureira no Rio de

Janeiro e o norte de Moçambique. Seu objetivo era refletir sobre o ensino de história das culturas africanas e a preservação do patrimônio cultural de populações historicamente marginalizadas, ressaltando a importância de se configurarem estratégias de promoção da inclusão social no Brasil e em Moçambique¹¹. Essas duas localidades guardam características convergentes, na medida em que se constituem como espaços reconhecidos institucionalmente como expressão cultural negra. Há em Madureira uma série de bens representativos dessa cultura, tombados como patrimônio cultural, tais como o samba, o jongo e o Mercado de Madureira. Já no norte de Moçambique, temos toda a Ilha de Moçambique, tombada como patrimônio da humanidade pela UNESCO em 1991. Os documentos relativos à cultura negra levantados nas pesquisas nestas duas localidades se constituíram na base material para elaboração das atividades pedagógicas¹².

A elaboração das atividades adota posturas de escuta, em um exercício que parte das referências culturais dos estudantes, objetivadas em memórias, lugares, objetos, modos de fazer, músicas, danças etc. A estratégia é a de valorização desses conhecimentos, tidos como patrimônio cultural, ao mesmo tempo em que são promovidas experiências de aprendizagem a partir deles. Desta forma, objetiva o ensino de uma história que contribua para que os estudantes se reconheçam nos processos vividos, não se tratando apenas de elencar um conjunto de eventos cujos personagens principais não guardam qualquer proximidade identitária com os estudantes. Trata-se, ao fim e ao cabo, de uma ação que estimula os estudantes a saberem de si, reconhecendo sua história e sua cultura como parte da identidade nacional.

Assim como a África foi sendo desvelada pelos próprios africanos e seus descendentes em um ambiente de opressão e escravidão, a construção e valorização de identidades afirmativas, essenciais para uma vivência efetivamente cidadã, se fazem a partir do reconhecimento de símbolos de pertencimento à herança cultural negra, marginalizada pela cultura hegemônica dominante. Em um contexto de transformação crítica das relações étnico-raciais, entende-se a escola como espaço privilegiado para a pro-

moção de mudanças nas representações acerca dos negros africanos e afro-descendentes “oficialmente” produzidas ao longo de nossa história. Dessa forma, o projeto estimulou a produção de situações de aprendizagem que possibilitassem aos estudantes identificarem as contribuições dos diferentes grupos culturais e, especialmente de seus próprios, na construção da identidade nacional e, desta forma, compreender que a história do Brasil não é só dos outros, mas deles também. Foi partindo dessa perspectiva que as experiências pedagógicas do projeto foram conduzidas.

A etapa de aplicação das atividades foi realizada em turmas do ensino médio de escolas, consideradas periféricas, da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com as quais foram estabelecidas parcerias. Uma delas é a Escola Estadual Professora Alda Bernardes dos Santos Tavares, localizada no município de Magé, na Baixada Fluminense. O Colégio Estadual Olga Benário Prestes está localizado no bairro de Bonsucesso, na zona norte do Rio de Janeiro. Pela sua estrutura física e centralidade no subúrbio carioca, o colégio recebe estudantes de diversos bairros da periferia e localiza-se, geograficamente, entre dois dos maiores conjuntos de favelas da capital carioca: o Complexo do Alemão e o Complexo da Maré. O projeto também foi desenvolvido no Colégio Estadual Professor José de Souza Marques, situado no bairro de Braz de Pina, também uma região periférica do Rio de Janeiro. Contou ainda com uma experiência em uma escola particular, de perfil bastante distinto. Ela atende alunos de classe média/alta e está situada no bairro da Gávea, zona sul do Rio de Janeiro. Sua inserção se deu por uma razão prática, pois uma das pesquisadoras participantes do projeto é também professora da instituição. A experiência, contudo, acabou por aprofundar as reflexões acerca das especificidades de cada escola, de cada turma e de cada aluno.

As experiências dessas oficinas, envolvendo pesquisadores da PUC-Rio e de outras instituições universitárias, bolsistas, alunos de graduação e pós-graduação, docentes e discentes das escolas, foram compiladas no livro “Patrimônio negro em sala de aula”, em fase final de editoração. No seminário “Ensino de História e projetos de extensão” foram apresentadas

na Mesa 4 os resultados, trocas e aprendizados referentes a três oficinas, elaboradas e testadas por diferentes pesquisadores nas distintas escolas parceiras deste projeto.

As oficinas em debate

A atividade pedagógica intitulada “África: uma viagem no tempo” foi pensada pelos seguintes membros do Laboratório de Estudos em Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPaC): Anna Elisa da Silva Gomes Mastrangelo (mestranda), Hérika Freire (mestranda) e Rafael Albuquerque (professor da educação básica). Esta atividade pedagógica foi colocada em prática no Colégio Estadual Professor José de Souza Marques, localizado no Rio de Janeiro.

Tendo como base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 10.639/03, a oficina procurou analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. Buscou-se também identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. Para que a proposta inicial fosse alcançada, foi trabalhado o conceito de cultura histórica que, segundo Gontijo, refere-se “ao modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado. Em outras palavras, corresponde às formas pelas quais elaboramos experiências situando-as no tempo e no espaço¹³”.

A oficina pedagógica tinha como proposta incentivar o pensamento crítico sobre os distintos tempos históricos e suas culturas a fim de demonstrar a plasticidade da cultura de uma determinada região no decorrer do tempo. Para que a dinâmica da atividade fosse concretizada, foram

utilizadas as bases sensoriais dos discentes (olfato, paladar, tato, audição e visão). Eles só conseguiriam avançar na aula trabalhando em coletividade e prestando atenção nos seus sentidos. Cada etapa do jogo demandou a utilização de um sentido para que pudesse avançar na dinâmica. De uma forma mais completa, o objetivo do jogo era incentivar os alunos a analisarem criticamente uma série de fontes sensoriais e, posteriormente, construir uma narrativa dedutiva que respondesse à questão de qual localidade e temporalidade as fontes referenciavam, articulando no processo suas bagagens culturais individuais e coletivas.

Justamente por trabalhar com dimensões do passado e presente ao longo da dinâmica escolar, foi necessário tomar cuidados com as narrativas vinculadas a possíveis anacronismos visto que “as relações com o presente precisam ser construídas de maneira criteriosa, pois caso contrário, correremos o risco de cometer anacronismos¹⁴”.

Apesar de ser reconhecido que a função do ensino de História é o estabelecimento de uma relação com o passado e a tentativa de compreensão das múltiplas esferas temporais vivenciadas no presente, deve-se tomar um cuidado para que esse movimento não seja realizado de maneira demasiadamente automática, pois a História acontece, antes de mais nada, em processos de transformações e continuidades. Justamente por conta disso, uma das questões bastante presente ao longo da elaboração da aula foi a estratégia de utilizar fontes históricas a fim de compreender as rupturas e continuidades existentes no presente com os passados vivenciados pela comunidade moçambicana nos mais variados períodos históricos.

Também membras do LEEHPaC e pesquisadoras do projeto “Patrimônio cultural negro, ensino de história e educação antirracista”, as professoras Denise Soares da Silva e Jéssicka Silva elaboraram duas propostas de ação didática: a oficina “Lá no meu quintal” que teve a atividade intitulada “O Jongô da Serrinha – patrimônio cultural negro no Rio de Janeiro” e a atividade “Conhecendo a Ilha de Moçambique: patrimônio cultural da humanidade”. Elas foram colocadas em prática com alunos do primeiro ano do ensino médio no Colégio Estadual Olga Benário Prestes (Bonsucesso),

no Colégio Estadual Professor José de Souza Marques (Braz de Pina), e com alunos do quinto ano do ensino fundamental I de uma escola particular na zona sul carioca (Gávea-RJ).

Para a proposta sobre a Ilha de Moçambique, foram realizadas, com as turmas de ensino médio, sensibilizações e debates coletivos acerca dos conceitos de marcos de memória e patrimônio histórico, abordando o cotidiano na Ilha através das fontes levantadas pelo LEEHPaC na Ilha de Moçambique¹⁵.

Após entrar em contato com os vestígios materiais, como imagens, documentos e vídeos de depoimentos dos moradores que foram entrevistados, os alunos puderam ampliar o seu conhecimento sobre a noção de fontes históricas, contribuindo para o enriquecimento da sua análise crítica do mundo, o que era desde o início um dos objetivos do projeto: utilizar fontes históricas nas aulas de História como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos puderam, na proposta de “mão na massa”, comparar as histórias cotidianas e familiares vistas nos depoimentos com as suas próprias histórias, comparando “o quintal de lá” com “o quintal de cá”. Eles reproduziram e compartilharam histórias e relatos de suas famílias, seus locais de origem, festas, receitas de família, construindo, através do exercício comparativo, a noção de empatia entre realidades africanas e afrobrasileiras da periferia carioca¹⁶.

Na escola particular, com alunos de ensino fundamental I, a proposta teve um ar diferente. Os alunos foram levados a construir aulas para apresentar para a turma: eles precisaram, sem nenhum comentário ou aula prévios, pesquisar informações e reunir resumos sobre a cultura da Ilha, sua história, localização geográfica e demais características. Após a pesquisa, os alunos, em grupos, montaram slides com as informações e imagens, fazendo um “passeio” imersivo na cultura moçambicana, numa atividade pedagógica intitulada “aula invertida”, comum no processo de ensino-aprendizagem pautado por metodologias ativas do ensino¹⁷.

Ambas as propostas foram muito bem recebidas pelos alunos, que se mostraram empolgados e extremamente criativos enquanto agentes ativos da sala de aula e da atividade, e puderam ter autonomia sobre o seu processo de aprendizagem, um dos maiores ganhos das propostas.

A oficina “Jongo da Serrinha”, por sua vez, foi realizada nas turmas de ensino médio do Colégio Estadual Olga Benário Prestes (Bonsucesso) e do Colégio Estadual Professor José de Souza Marques (Brás de Pina). A oficina parte do pressuposto de que o jongo pode se tornar um instrumento interessante no cumprimento da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história da África nas redes de ensino do país e para promoção de uma educação antirracista. Visando demonstrar a presença dessa herança africana na experiência social brasileira e a forma como as narrativas dos nossos antepassados se fazem presentes em nossos quintais, foi pensada uma oficina didática.

O quintal é representado como o lugar da experiência, da oralidade, da vivência, das trocas e da sociabilidade. Conhecer o nosso quintal é fazer parte dele, é construir identidades positivas engajadas. Ao levar essas atividades para a rede estadual de ensino, por meio da temática do jongo, evidenciamos a força da linguagem como estratégia de resistência e de uma educação emancipadora.

A oficina “Jongo, da brincadeira à resistência” se desenvolveu em três turmas do ensino médio no Colégio Estadual Professor José de Souza Marques em Brás de Pina, no Rio de Janeiro. Teve por objetivo trabalhar com o vocabulário das gírias muito presente nas favelas do Rio de Janeiro, trazendo para os jovens periféricos uma linguagem própria, só entendida pelos grupos e pela comunidade local. Trata-se, assim como ocorria e ocorre com o jongo, de uma comunicação secreta que, muitas vezes, só é compreendida pelo grupo que participa.

Para despertar o interesse na turma, antes do início da aula, foram anotadas no quadro palavras que fazem parte do contexto das gírias dos adolescentes como: *coé, valeu, ialá, tá ligado, papo reto, mina, cria, vacilão, bagulho, menó, tá suave, brota, parça, cara, sinistro, x9, na moral* etc. Ao en-

trarem na sala, o vocabulário de gírias despertou o interesse da turma, levando alguns a questionarem por que aquelas palavras estavam escritas no quadro. Depois desta primeira mobilização foi apresentada de forma breve a história do Jongo da Serrinha.

Logo em seguida, teve início a atividade “O poder dos jongueiros”. A turma foi dividida em cinco grupos e cada grupo deveria criar um ponto de desafio com a temática Copa do Mundo (já que estávamos no mês da Copa, realizada excepcionalmente em novembro de 2022 em função dos impactos da pandemia de Covid-19), utilizando no mínimo duas gírias. Para facilitar a compreensão foi dado o seguinte ponto, como exemplo que deveria ser decifrado pela turma:

“O moleque do mar rola que nem as ondas!”

Tradução do ponto: O menino Neymar cai toda hora!

Depois desse início, cada grupo teve cinco minutos para construir seu ponto de Jongo e mais três minutos para os outros grupos decifrarem.

Avaliando a atividade foi possível perceber que as três turmas que participaram da oficina tiveram reações diferentes. A primeira turma, muito cheia para uma sala que comportava apenas 25 alunos, ficou agitada e perdeu um pouco o foco. A segunda turma, apesar de um pouco menor, parecia mais sonolenta, pontuando que todas as aulas foram dadas à tarde depois do almoço (prato de feijoada). Já na terceira e última turma, obteve-se um resultado melhor. Não foi permitido que entrassem mais de 25 alunos na sala e desta forma a troca entre professor e alunos foi mais participativa.

Conclui-se que a oficina “Jongo, da brincadeira a resistência” contribuiu para demonstrar para os alunos a força do jongo e da linguagem como uma ferramenta de resistência política e de denúncias contra as violências vivenciadas pelo povo negro, apontar para a importância da História oral, da história local e dos contextos onde estão inseridos, e para entender que assim como os jongueiros, a comunidade negra periférica também utiliza de estratégias para lidar com as opressões que lhes atravessam.

Refletindo sobre práticas e aprendizados

Para nossos pesquisadores, expor para os presentes no evento sobre o que foi pensado, articulado e vivenciado ao longo da elaboração das atividades foi algo especial. Para Anna Elisa, por exemplo, foi a primeira apresentação acadêmica presencial de sua trajetória profissional, visto que metade de sua formação acadêmica da graduação fora atravessada pela pandemia da Covid-19. Para além de um espaço de exposição de trabalhos, a mesa organizada pelo LEEHPaC possibilitou a escuta e observação do processo de construção das atividades dos distintos grupos do projeto “Patrimônio negro”.

No processo de elaboração das oficinas, não foram tão frequentes diálogos coletivos envolvendo todos os participantes do projeto, ficando, na maioria das vezes, restritos às equipes reunidas em subgrupos temáticos. Nesse sentido, o momento do seminário se revestiu de particular importância para os envolvidos no projeto, pois marcou uma emocionante culminância de apresentações de registros e relatos pessoais dos docentes e discentes, com destaque para exposição dos caminhos trilhados, métodos e experiências, que levaram aos produtos finais das mais variadas dinâmicas educacionais.

Igualmente impactante foi a presença dos alunos da educação básica que participaram das atividades e projetos pedagógicos no auditório. Segundo a professora Cláudia Costa, que estava com seus alunos do Colégio Estadual Professor José de Souza Marques, os estudantes ficaram curiosos por saber sobre e como os professores iriam falar sobre as atividades. Isso se somou a grande expectativa acerca de como seria visitar e vivenciar um espaço acadêmico. Muitos dos que visitaram a instituição no dia do evento alimentam o desejo de um dia entrar em uma universidade. Além de evidenciar mais uma vez a potência que a educação tem em transformar vidas e realidades, a experiência do seminário se articulou não somente aos princípios teórico-metodológicos e à dimensão prática proposta pelas atividades didáticas elaboradas pelos pesquisadores e professores vinculados ao LEEHPaC, como ao cerne de toda a ação extensionista, a articulação

entre universidade, escola e sociedade para a produção conjunta de saberes compartilhados.

A vivência obtida graças às oficinas e ao simpósio também contribuiu para recuperarmos muitas de nossas discussões teóricas acerca do papel do professor e do ensino de História. O professor Ilmar Rohloff de Mattos, autor particularmente caro, e professor maior de alguns dos membros deste grupo, em seu artigo “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História¹⁸”, destaca três palavras igualmente iniciadas pelo prefixo “des” que professores em formação e aqueles que já apresentam experiências docentes devem sempre adotar como práticas constantes para a sala de aula: desnaturalizar, descentrar e desequilibrar. O objetivo primordial desse prefixo é justamente mostrar as etapas que um professor precisa utilizar para poder compreender melhor o universo de cada aluno na sala de aula. Dessa forma, os estudantes conseguirão aprender de uma forma mais fluida e interessante. Afinal, é preciso conectar o conteúdo escolar que, à primeira vista, representa algo abstrato e inútil, com as experiências da vida cotidiana daqueles que aprendem, que para alguns professores desavisados podem parecer irrelevantes. Nem o conteúdo escolar é inútil para a vida cotidiana, nem as experiências são irrelevantes para a formação intelectual.

Retomando os prefixos mencionados por Ilmar, pode-se dizer que *desnaturalizar* significa que a história é uma criação humana e, por esta razão, pode ser diferente, ela não é imutável, sendo perfeitamente passível de correções, inclusões. O segundo ponto, *descentrar*, diz que o professor, ao sair de sua “condição superior”, no sentido de somente seu ponto de vista ser o certo, precisa se despir de preconceitos, se aproximando do aluno para entendê-lo. E, finalmente, *desequilibrar* significa o professor buscar novas propostas para os alunos, saindo da mesmice de sempre, ou seja, saindo de sua zona de conforto.

A experiência tanto da oficina quanto do simpósio nos faz lembrar da potência que um professor tem quando se coloca como um agente mediador na educação. Ancorada na metodologia Prats, Flávia Eloisa Caimi¹⁹

menciona algumas diretrizes que o professor de História teria que seguir, dentre elas: facilitar a compreensão do presente, despertar o interesse pelo passado, potencializar nos alunos um sentido de identidade e contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual. O que é preciso pontuar é que há um objetivo, por parte do professor, no caso da oficina dos professores, em utilizar a História como um instrumento para orientar a vida prática dos alunos, ou seja, ela utiliza os eventos históricos como forma dos discentes tentarem compreender o tempo histórico presente.

Particularmente em relação ao ensino-aprendizagem da história da África e da cultura afrodescendente no Brasil, a estratégia adotada pelas oficinas apresentadas no seminário vai definitivamente de encontro a práticas que ainda se mantêm no ensino da História na escola, a despeito das transformações vivenciadas na cena educacional brasileira nos últimos anos. Em muitos espaços ainda se faz presente a apresentação de uma história linear, factual e etapista, centrada em uma perspectiva eurocentrada e associada a uma dimensão heroico nacionalista cujos personagens principais, em sua maioria homens brancos de camadas abastadas da sociedade, que reproduz uma sociedade hierarquizada na qual os estudantes não reconhecem suas potencialidades de atuação. Tal como sinalizava Thais Nivea de Lima e Fonseca, ainda no início dos anos 2000, “os alicerces construídos desde o final do século XIX, sustentados numa concepção tradicional de História, foram fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e propostas de alteração na sua concepção, não se abala tão fortemente”²⁰. De lá para cá, medidas como a implementação das leis 10.636 e 11.645 abriram a porta para mudanças significativas nestas perspectivas de ensino. Contudo, da norma à prática, ainda há muito o que se percorrer.

Em nossa concepção, para que, tal como preconiza Durval de Albuquerque Júnior²¹, o professor possa “fazer defeitos” em memórias e em uma concepção de história escolar que ainda permeia distintas comunidades escolares, se faz necessário a promoção de atividades pedagógicas que estabeleçam proximidades identitárias e permitam com que os estudantes se

reconheçam nos processos históricos. Ao pensar os muitos “quintais” e as formas como experiências locais podem se articular a uma dimensão nacional e global, aproximando trajetórias e histórias das periferias da cidade do Rio de Janeiro, do Brasil e de “muitas áfricas” tínhamos a pretensão de apresentar os estudantes e suas famílias como protagonistas da história. Se formos bem-sucedidos em mostrar para os alunos que a História também é deles, também é possível pensar em um caminho para o efetivo estabelecimento de uma educação antirracista neste país.

Notas

- 1 PAIVA, Cláudio César de (org.). *Extensão universitária, políticas públicas e desenvolvimento regional* [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, p. 23.
- 2 BRASIL, Lei 13.005/2014. Meta 12.7.
- 3 BRASIL. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018e. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências.
- 4 Palestra conferida na abertura do seminário.
- 5 Palestra para a mesa de abertura do Seminário, apresentada pela professora Larissa Corrêa, coordenadora de graduação do departamento de História da PUC-Rio.
- 6 Coordenado pela professora Juçara da Silva Barbosa de Mello, o LEEHPaC tem como pesquisadores os professores da PUC-Rio Simone Dubeux, do departamento de Ciências Sociais, Patrícia Coelho, do departamento de Educação, Iamara Viana, Luciana Borgeth, e Mário Miranda, do departamento de História, e alunos da graduação e pós-graduação. Além dos professores da PUC-Rio, o laboratório conta com a participação da professora Eunícia Fernandes, por mais de 20 anos professora em nosso Departamento. Também fazem parte do LEEHPaC docentes e discentes da UERJ, da UNIRIO, do Colégio Pedro II e das redes municipal e estadual de ensino.
- 7 WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

8 Como exemplos, podemos citar o Ciclo de Debates “Conversas sobre História e Ensino de História”, realizado em 2015 em parceria com o LPPE/UERJ; o seminário “O Ensino de História em Revista: práticas de ensino, estágios curriculares e formação de professores”, organizado em 2019 em parceria com o Grupo de Pesquisa Interinstitucional Oficinas de História e o Ciclo de Debates e Rodas de Conversa “Base Nacional Comum Curricular/ Ensino Médio: o que fazer?”, realizado em 2021, em parceria com o NUBhES/Uerj.

9 A elaboração das oficinas se tornou viável graças ao financiamento para compra de materiais concedido a partir do Edital para apoio a grupos de pesquisa interdisciplinares, ligados às humanidades, lançado pelo Instituto de Estudos Avançados em Humanidades da PUC-Rio.

10 Ver Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e Lei nº 11.645, de 08 de março de 2008.

11 Dessas pesquisas resultaram a criação do Laboratório Interdisciplinar de Memória e Patrimônio Cultural no Instituto de Educação Carmela Dutra e uma plataforma digital com disponibilização do acervo de documentação do Norte de Moçambique. O acervo mencionado se encontrava no endereço digital <http://www.acervodigitalsuaili.com.br/colecoes/ilha-de-mocambique> e foi acessado e utilizado como referência para a formulação das propostas deste artigo entre os meses de março e agosto de 2022. Porém, por questões técnicas, o domínio digital do acervo encontra-se fora do ar.

12 Em outra frente de atuação, em uma das escolas, o projeto realizou um trabalho com os quadrinhos: “Angola Janga” (2017), de Marcelo D Salete e “Jeremias – Pele” (2018), de Rafael Calça e Jefferson Costa. Durante seis meses os alunos leram, discutiram e elaboraram trabalhos tematizando o racismo e a cultura afro-brasileira, em diálogo com as questões propostas nas obras, que foram expostos em evento já tradicionalmente organizado pela escola na Semana da Consciência Negra, no mês de novembro. Os resultados desta atividade e suas possibilidades de diálogo com os debates presentes no seminário “Ensino de História e projetos de extensão: encontros entre a universidade e a escola” podem ser vistos em artigo específico, também publicado neste livro, intitulado: *Do processo teórico-prático aos resultados de um projeto de ensino de história: o uso de histórias em quadrinhos numa perspectiva decolonial e antirracista*.

13 GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Maria (coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 66.

14 CATELLI JR, Roberto. BNCC e a História na educação básica: um pouco mais do mesmo. In: *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Editora ação educativa, 2019, p.104.

15 O acervo mencionado se encontrava no endereço digital <http://www.acervodigitalsuaili.com.br/colecoes/ilha-de-mocambique> e foi acessado e utilizado como referência para a formulação das propostas deste artigo entre os meses de março e agosto de 2022. Porém, por questões técnicas, o domínio digital do acervo encontra-se fora do ar.

16 Importantes referências teóricas foram consideradas para formular essas questões, presentes em: ALBERTI, Verena. *Biografia dos avós: uma experiência de pesquisa no ensino médio*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006 e CORRÊA, Carmen Maria Baptista. “*Todo domingo era dia de galinha*”: alimentação, subalternidade e resistência. Dissertação: Mestrado em Ciências Sociais, PUC-Rio, 2013.

- 17 Sobre o tema das Metodologias Ativas, conferir: MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: DE SOUZA, Carlos Alberto e MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). *Mídias Contemporâneas, Convergências midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, vol. II, PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- 18 MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!” Leitura, autores, aula como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, nº 21, v. 11, julho de 2006.
- 19 CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História?. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- 20 FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 68-69.
- 21 ALBUQUERQUE JR, Durval. Fazer defeitos na memória: para que servem o ensino e a escrita da História? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

Para não Silenciar Saberes Negros: projetos de extensão, ensino de história e educação antirracista

Iamara da Silva Viana

Aos longos anos dedicados à sala de aula na educação básica, somaram-se plurais experiências, minhas e a de meus alunos e alunas. Experiências de diferentes olhares, ouvires, sentires e falares agregaram ainda mais força à percepção da relevância de pensar a escola e o espaço escolar de modo amplo, incluindo não apenas os familiares – elemento há muito discutido pelos campos educacionais – mas também o bairro¹ e seus elementos políticos, econômicos e culturais. Afinal, qual seria a barreira entre ambos os espaços? Seria possível separá-los somente por um muro construído como delimitação territorial? Certamente que não! As diferentes violências sociais têm alcançado nossas salas de aula de modos inimagináveis, e o que podemos fazer a partir do ensino de História? Eis uma questão que me atravessa nos últimos 15 anos, principalmente por terem sido meus alunos e alunas, majoritariamente pretos e pardos, os mais mencionados nas pesquisas em que tais violências são objeto de análise e captura de dados.

Estudantes têm perdido dias letivos, diminuindo ainda mais o tempo dedicado ao ensino de História – considerando a carga horária no Rio de Janeiro de 50 minutos para cada tempo de aula, e o total de dois tempos semanais. E, mais grave, perdemos alunas e alunos, não apenas para o mundo da criminalidade, mas suas vidas, precocemente interrompidas por balas – independentemente se são achadas ou perdidas –, marcando

dolorosamente o cotidiano escolar com traumas, bem como desfazendo famílias inteiras. Não posso deixar de mencionar que violências também ocorrem no espaço interno aos muros escolares, por vezes, quase imperceptíveis, em frases racistas, homofóbicas e que demonstram a intolerância e o racismo contra as religiões de matriz africanas. Seria possível demonstrar a relevância da educação para crianças e adolescentes que moram em áreas consideradas de risco no Rio de Janeiro? Se possível, quais seriam os caminhos tangíveis em conexão com o currículo de História, os materiais pedagógicos e as estruturas escolares disponíveis? Os desafios, bem sei, são muitos, complexos e de difícil solução em curto prazo, contudo, ações de pesquisadores e professores têm apresentado resultados interessantes².

Espaços (bairros periféricos) historicamente construídos desde a invasão portuguesa são compostos pela população negra, descendente de histórias e memórias da escravização de africanas e africanos em diáspora, hierarquizados socialmente por meio de práticas racistas. Segundo Lélia Gonzalez, “no Brasil, o racismo – enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas – passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses”³. Tais interesses permanecem na sociedade atual, foram e ainda são reforçados pelos grupos dominantes, reiterando e fortalecendo a estrutura alicerçante do racismo e seus tentáculos, incluindo o da morte. Construído ideologicamente, constitui-se nas marcas consolidadas em nossa sociedade a partir da escravização – e seus mais de 350 anos de existência, tendo sido o Brasil o último país a eliminá-la. Presente de norte a sul, o racismo pode ser percebido na desigualdade social, no racismo estrutural⁴ e cotidiano⁵, impactando vidas negras, no que tange à educação, à saúde, à cultura e ao emprego. Aqui, me interessa refletir acerca dos seus impactos na educação, principalmente a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, e nas possibilidades de resignificação do currículo histórico escolar⁶. Afinal, segundo dados do IBGE, pretos e pardos constituem o maior número de analfabetos, elemento dificultador de inserção nos mundos do trabalho e, portanto, facilitador dos números apontados

nas pesquisas informantes das linhas de pobreza. O acesso à escolarização, o aprendizado da leitura e da escrita e o nível de letramento alcançado por alunos do Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD) são questões que mobilizam meus interesses de pesquisa e reflexão, não sem analisar as mesmas questões também referentes ao passado da população preta, especificamente para o século XIX, na cidade do Rio de Janeiro.

Dentro do cenário acima descrito, apresento, neste texto, alguns dos resultados obtidos após a implementação do Projeto Prodocência “Ler e escrever para não silenciar: educação antirracista, tecnologias, história e cidadania”. Financiado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com o Instituto de Educação Carmela Dutra, tem como objetivo central a formação inicial de licenciandas e licenciandos da universidade mencionada. O escopo disciplinar – a História científica para a educação básica – deve estar em diálogo permanente com questões relativas à formação crítica de cidadãos que possam se entender sujeitos da história, capazes de intervir positivamente na sociedade do presente. Para tanto, capacitar alunas e alunos, futuros professores, para desenvolver conteúdos do currículo de História, articulados com questões sociais, econômicas, políticas, culturais e étnicas tem sido questão fundamental em minha trajetória acadêmica. O grande desafio encontra-se na articulação entre teoria e prática, uma vez que são muitos os elementos a interferir no cotidiano escolar e no seu entorno, impedindo – no caso específico da unidade escolar deste projeto – a realização de aulas e, até mesmo, a chegada de muitos alunos e professores à escola. Contudo, a provocação inicial me incita a refletir sobre os elementos dificultadores presentes no interior da escola, enfrentados pela comunidade escolar de modo geral. Nesse sentido, estratégias que ultrapassem os muros da escola e, também, da universidade, precisam ser implementadas.

Considerando as questões apresentadas e a complexidade, dentro e fora da sala de aula, outras dimensões da violência atravessam alunas e alunos, como por exemplo, a fome. Segundo o relatório das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO)⁷, entre 2020 e 2022, 70,3 mi-

lhões de brasileiros conviveram com algum tipo de insegurança alimentar. Em outras palavras, os números apontam que uma em cada três pessoas no Brasil, no período da pesquisa, não teve condições de se alimentar adequadamente. Vale lembrar que o Brasil, neste período pandêmico, voltou ao mapa da fome da ONU. Pesquisas atuais revelam mudanças significativas. Neste ano de 2024 a FAO apontou em seu relatório queda no que se refere a insegurança alimentar severa no Brasil, “de 8,5%, no triênio 2020-2022, para 6,6%, no período 2021-2023, o que corresponde a uma redução de 18,3 milhões para 14,3 milhões de brasileiros⁸”.

Ainda que os números apontem mudanças importantes, o Brasil ainda possui 14 milhões de pessoas convivendo com a fome diariamente. Esse número é realmente assustador, e não por acaso, tomou grande espaço em uma das oficinas do Projeto. Esse elemento encontrou eco nas reflexões críticas, em tom de denúncia de Carolina, uma mulher preta, favelada, mãe solo, trabalhadora informal e com baixo nível de escolarização. Contudo, seu nível de letramento social, ou seja, “fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais⁹” por meio de ações; no caso de Carolina, o registro de seu pensamento e reflexão crítica sobre a sociedade na qual estava inserida. Tendo o letramento diferentes tipos e níveis, importa mencionar que seu uso depende “das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural¹⁰”. E, portanto, os apontamentos de Carolina sobre o cotidiano da favela em que morava chamaram a atenção das estudantes e dos pesquisadores envolvidos no projeto. Suas análises conectavam passado e presente de modo perspicaz: “Eu sou negra, a fome é amarela e dói muito. (...) E assim no dia 13 de maio eu lutava contra a escravatura atual – a fome!”. Relacionando seu fenótipo a cores e o dia da assinatura da Lei Áurea – comemorado no seu tempo -, teceu uma reflexão crítica e pertinente entre as diferentes formas de escravidão: os grilhões de ferro e a fome.

O projeto em pauta contou com a participação de uma coordenadora, professora da UERJ; inicialmente, cinco professoras do Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD), das disciplinas História, Sociologia, Física

e Pedagogia; cinco estagiárias, quatro de História e uma de Pedagogia. Contudo, finalizamos, para além da coordenadora, com duas professoras do IECD e quatro bolsistas, três de História e uma de Pedagogia. Mobilizando o conceito de Monteiro¹¹, articulamos a teoria e as metodologias da História e da Pedagogia. O espaço de fronteira nos pareceu adequado, afinal, mobilizamos a Historiografia e a Pedagogia, teórica e metodologicamente em articulação, ampliando possibilidades de estratégias didáticas e pedagógicas de construir conhecimento histórico escolar. Este capítulo está, assim, organizado: primeiro, trato da história local como eixo de aprendizagem, contextualizando territorialmente o ambiente em que o projeto foi implementado. Em seguida, traço um panorama histórico que evidencia a importância da leitura, da escrita e dos níveis de letramento na sociedade escravista e, em especial, para compor projetos de liberdade de africanos e africanas escravizados(as). Histórias e memórias do passado em conexão com as do presente entre os afrodescendentes. Por fim, apresento o desenvolvimento das oficinas que compuseram o projeto.

História local como eixo de aprendizagem

A Escola Normal Carmela Dutra (ENCD) foi criada e submetida ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro por meio do decreto-lei nº 8.548, de 22/06/1946¹². Localizada em Madureira, subúrbio do Rio de Janeiro, é uma escola de formação profissional de professores para os anos iniciais da educação básica. Atuei nessa instituição de ensino como professora de História – inicialmente no EJA e, posteriormente, no Curso Normal –, por aproximadamente nove anos, tendo retornado com o projeto, ora citado. O historiador Fábio Lima¹³ aponta, em sua pesquisa, que, “a princípio, apenas o afamado Instituto de Educação (IE) mantinha a exclusividade de formação de professores normalistas na capital do país”. O autor destaca que “o Secretário de Educação e Saúde Fioravanti do Piero, médico pessoal da primeira-dama Dona Carmela Dutra, propôs a criação de uma nova escola a ser instalada na “zona suburbana remota e de difícil acesso”, loca-

lizada “no coração do bairro mais populoso da capital: Madureira”. Contudo, mesmo com o “desenvolvimento e crescimento da unidade, em 1953, quando se discutia a centralização da rede de formação de professores e a absorção dos seus alunos no IE, a unidade foi ameaçada de fechamento”. Houve, em seguida, “uma batalha judicial, e a ENCD então se tornou administrativamente autônoma frente ao IE e passou a responder diretamente à Secretaria de Educação e Saúde”. Somente em 2004 a unidade escolar foi transformada em Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD)¹⁴.

O IECD, localizado em um bairro carioca, reiteradamente lembrado como berço do samba – afinal, três tradicionais escolas têm seus endereços no bairro: Portela, Império Serrano e Tradição –, Madureira carrega consigo outras memórias e histórias, interligadas a um passado ancestral afrodiásporico, dos quais citamos o Jongo da Serrinha e o Baile Charme do viaduto Negrão de Lima.

O bairro de Madureira possui patrimônios culturais materiais e imateriais¹⁵, igualmente distintos, representantes da cultura negra e afrodescendente; suas lutas, as do passado e as do presente, ganham força com o reconhecimento dos patrimônios culturais materiais e imateriais. O samba, que até o início do século XX era perseguido e criminalizado, teve sua história e memória ressignificadas a partir dos anos 1930 e, somente em 29 de novembro de 2007, por meio do Decreto nº 3.551 de 4 de agosto de 2000, foi eleito patrimônio cultural brasileiro. As quadras dos Grêmios Recreativos Portela e Império Serrano foram tombadas, respectivamente, nos anos de 2006 e 2007.

A origem do Jongo da Serrinha coincide com o fim da escravidão e a chegada das famílias – que, agora livres e sem terras, decidiram migrar, saindo do Vale do Paraíba em direção a Madureira, dando continuidade às tradições ancestrais. Segundo a justificativa do Projeto de Lei nº 2093/2023, o “jongo, ou caxambu, é um ritmo que tem suas origens na região africana do Congo-Angola e chegou ao Brasil Colônia com os negros de origem bantu trazidos para o trabalho forçado nas fazendas de café (...)”. A história e a memória negras, antes silenciadas, ganharam

ressignificação pelos diferentes usos políticos e econômicos, como no projeto de lei citado, não sem conflitos, disputas, negociações e tensões; afinal, a memória coletiva¹⁶ está inserida na chamada história da nação. Essa história fora forjada, ainda no século XIX, por homens brancos, europeus ou descendentes, que ocupavam as cadeiras do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB, fundado em 1838), portanto, história e memória nacionais excludentes¹⁷. O Projeto de Lei nº 2093/2023¹⁸ estabeleceu o Dia do Jongo, comemorado em 24 de junho, passando, então, a compor o calendário oficial do município da cidade do Rio de Janeiro. O projeto de Lei nº 6421/2022, publicado em 11 de outubro, em seu Art. 1º, considerou no “âmbito do estado do Rio de Janeiro, como patrimônio imaterial, o ‘Jongo da Serrinha’, para fins de preservação da cultura, da música e do lazer”.

As disputas em torno da patrimonialização, ao sofrerem tensões e pressões populares, têm contribuído para novos olhares para memórias subalternizadas no passado. O patrimônio cultural negro vem sendo gradualmente corroborado em função das transformações conceituais do termo, podendo ser uma importante ferramenta pedagógica para uma educação antirracista, por representar vínculos entre a história e a memória e enfatizar as relações entre ensino e pesquisa na escola¹⁹.

Nesse sentido, mobilizar a história local se torna fundamental, mas não sem as conexões com os fios do passado, estabelecendo relações entre Áfricas, Europa e Américas. Madureira, enquanto espaço dinâmico, de diferentes e plurais expressões culturais, consegue articular elementos dos povos que formaram a sociedade brasileira, mas, aqui, sublinho a força da cultura afrodescendente, principalmente ao apensar indivíduos, famílias e grupos em torno de um passado comum, qual seja, o da escravização de africanos e africanas. Segundo Koselleck²⁰, estruturas de repetição não se esgotam em uma unicidade, permitindo sua permanência. Nesse sentido, para escravizados e escravizadas do passado, a repetição teria sido a única forma de manutenção de memórias, uma vez que a educação formal pertencia ao mundo branco? Evidentemente, as fontes têm me apresentado

escravizadas que, para além de aprender o português, aprendiam francês, inglês e alemão, mas constituíam um pequeno número. Da mesma forma, poucas sabiam ler e escrever. A questão que proponho se encontra em articular passado e presente, ensino de História e didática, ler e escrever para uma proposta de educação antirracista.

Ensino de História e o não silenciamento de saberes negros: leitura, escrita e letramento

O ensino de História, enquanto campo de pesquisa, tem avançado nos últimos anos e apresentado resultados importantes. Da mesma forma, projetos para a formação inicial e continuada de professores de História têm ganhado incentivo e destaque em âmbito nacional²¹. A História como disciplina somente surge no século XIX, segundo nos aponta Thais Nívia de Lima Fonseca²². Aproximou-se da teoria e da metodologia; contudo, distanciou-se da didática, causando perdas significativas. Segundo Jörn Rüsen, “para aqueles que estão atentos à História, especialmente acerca da sua transformação em uma atividade profissionalizada, acadêmica, não deveria ser surpreendente que a didática possa desempenhar um papel importante na escrita e na compreensão histórica²³”. Contudo, para muitos alunos e alunas, a História ainda se apresenta distante, no espaço e no tempo. Assim, a didática se apresenta como forte aliada. Isso porque, para formar novos historiadores e professores de História, precisamos nos fazer entender. Ora, Ilmar de Mattos já apontava o caminho nas últimas décadas do século passado: sendo o professor autor, seus alunos são seus principais leitores. Em outras palavras, aulas deveriam ser desenvolvidas para estudantes e, portanto, ter sentido para eles. Se conheço o público para o qual escrevo, o meu texto poderá alcançá-los. Evidentemente, acompanhando Bell Hooks, o professor tem limites na arte da construção do conhecimento escolar, afinal, a aula – assim a percebo – é uma relação dialógica entre professor(a) e alunos(as). E, portanto, considerar as diferentes experiências que constituem os múltiplos sujeitos não é algo que pode ser descartado.

Segundo Thompson, “nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação”. Isso porque, ainda segundo o autor,

[a] experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudos²⁴.

De fato, estudantes adentram nossas salas de aulas com experiências e muitas informações, principalmente nos tempos das novas tecnologias. Olhar para a nova realidade aponta questões não tão simples, posto a complexidade de defender a importância da escrita ou da leitura de um livro – ainda que seja no celular ou no tablet. Os textos curtos, pequenos vídeos, como TikTok, têm conquistado cada vez mais espaço entre os jovens. Nesse sentido, apresento, então, como reflexão fundamental, as histórias e as memórias negras no processo de construção do conhecimento escolar, momento de constituição identitária, em que se pode ressignificar a visão de mundo acerca dos corpos, de modo geral, e dos negros femininos especificamente – nosso tema nesta oficina –, colaborando, sobretudo, para apropriações positivas às descendentes de africanas escravizadas, minhas ancestrais. Considerar ancestralidade, seus protagonistas e protagonismos, suas histórias e memórias por meio da educação – do ensino de História, no meu caso particular –, certamente possibilitará novos olhares, reflexões, visões de mundo e pensamentos, de modo que os patrimônios negros, como samba, jongo e religiosidades de matriz africana, constituindo-se elementos de resistência, luta e agência, evidenciem a força do protagonismo feminino no processo histórico, ao romper o mundo da escravidão e adentrar nos mundos da liberdade²⁵. Eis aqui um ponto de interseção entre o passado – a vinda das famílias do Vale Paraíba Fluminense, após o fim da escravidão, para Madureira – e o presente – a preservação da cultura negra

na Casa do Jongo, pelos mais novos, o que só foi possível com o consentimento das mulheres mais velhas.

A formação da sociedade brasileira tem, no corpo feminino africano, e de suas descendentes, expressivo significado, não somente como produto, mas enquanto produtora e reprodutora, na conformação do escravismo, principalmente após as leis de fim de tráfico (1831 e 1850)²⁶. Mulheres negras produziam riquezas materiais nas diferentes províncias do império do Brasil: bens de serviço, cuidados e sobrevivência – elas eram responsáveis pela produção de alimentos, roupas, chás curativos, pelos partos, pela alimentação nos espaços rurais e urbanos. Também reproduziam propriedade escravizada, ao gerar filhos e filhas que constituiriam mão de obra, base daquela sociedade. Muitas não tiveram o direito à maternidade ou à amamentação. O alimento produzido e fornecido pelo seu corpo seria vendido ou alugado para crianças brancas, em detrimento da alimentação de seus próprios filhos e filhas²⁷. Foram muitas as formas de violência que o corpo feminino africano suportou – ou não – durante a vigência da escravidão no Brasil, das físicas, às psicológicas, morais e sexuais²⁸. Tais violências, contudo, não impediram que muitas dessas mulheres subvertessem a ordem estabelecida, fugindo, envenenando senhores e senhoras, cometendo infanticídios, aprendendo a ler e escrever ou, até mesmo, outros idiomas, elemento que poderia colaborar na construção de personagem liberta em projetos de liberdade.

Na sociedade brasileira escravista do século XIX, hierarquicamente racializada, o domínio dos códigos de escrita e leitura estava muito além do ler e escrever: facilitava acesso ao mundo de poder – político, econômico e cultural – restrito a um número ínfimo de pessoas, incluindo as não negras, mas, ainda assim, um mundo “branco e livre”. O acesso a informações poderia ocorrer lendo-se jornais, mas também nas conversas do ir e vir cotidiano, no qual, negros ao ganho, lavadeiras, quitandeiras, carregadores, estavam presentes. Os poucos que dominavam os códigos de leitura e escrita liam e comentavam as notícias para os que não tinham acesso às primeiras letras. De fato, o quantitativo de pessoas analfabetas no império

do Brasil somava quase a maioria. Escolas institucionalizadas mantinham pequeno número de estudantes matriculados, contudo, africanos, mesmo livres, não podiam acessá-las. A questão posta se encontra nas formas como esses sujeitos desenvolveram habilidades de ler, escrever e pensar o mundo. Proibidos de frequentar as instituições escolares de primeiras letras, como escravizadas, escravizados, libertos e livres, africanas, africanos e seus descendentes desenvolveram o domínio dessas habilidades.

A lei e o decreto que instituíam tal proibição – Lei nº 1, de 1837, e Decreto nº 15, de 1839 – podem indicar a presença, ainda que contrariamente ao desejo de muitos, de sujeitos pretos e pardos nas escolas de primeiras letras na cidade corte. Não por acaso o artigo 3º assim impunha a lei, como proibidos de frequentar as Escolas Públicas, primeiro as pessoas que padessem de moléstias contagiosas. Ora, em se tratando da sociedade escravista do século XIX, tanto no mundo rural quanto no urbano, escravizados africanos e seus descentes eram as maiores vítimas da mortalidade. Segundo, “os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos²⁹”. Em outras palavras, mesmo rompendo o estigma da escravidão, pretos e pardos carregavam consigo as marcas da sua cor e condição jurídica presente ou pretérita, e, portanto, também não poderiam ter acesso às primeiras letras. Mesmo rompendo algumas barreiras, a máquina do Estado continha força econômica e política. Seria esse um elemento de continuidade, uma vez que, como apontamos acima, pretos e pardos, na sociedade brasileira atual, constituem o maior número das pessoas consideradas analfabetas? Qual a relevância do domínio das letras e do alto letramento na sociedade contemporânea, considerando as taxas de desemprego entre jovens?

Experiências, experimentos, possibilidades

Entre muitas e distintas experiências ouvidas, faladas, articuladas e discutidas, apresento, a partir deste ponto, duas ações que se encontraram em uma oficina. Iniciamos por meio de um caso específico, vivenciado por uma das nossas bolsistas do curso de licenciatura em História, que realizou seu es-

tágio com a professora de Física do Instituto de Educação Carmela Dutra. Com doutorado em sua área de atuação na educação básica, a professora desenvolve – há muitos anos, na referida instituição de ensino – diferentes projetos voltados para o desenvolvimento e incentivo de jovens cientistas. Foi o que aconteceu ao iniciarmos o Prodocência UERJ. Tendo muitos alunos moradores de comunidades próximas e com realidades distintas, as múltiplas experiências certamente pululavam nos encontros e reuniões, bem como nas aulas. Desse modo, considerando que vivenciamos anos pós-pandemia da Covid-19, um grupo de alunos apresentou uma questão nada corriqueira.

Observaram eles – e destaco meu diálogo majoritariamente com meninas – um problema insistente de subsistência em suas comunidades durante o período da quarentena, quando a maioria das pessoas no Brasil perderam seus empregos, ou ficaram em situação de vulnerabilidade alimentar. Não se tratava somente de alimentos, mas do modo como prepará-los, uma vez que o valor do gás de cozinha também teve seu preço aumentado, e, na sua falta, algumas pessoas passaram a utilizar o álcool 70. Escolha nada feliz, também observada pelas alunas e alunos, posto muitos acidentes graves ocorrerem. É interessante o que uma mente jovem com um celular em mãos pode proporcionar. E evidentemente, não pararam aí. As mentes jovens tinham outra mente jovem – embora com maior experiência – fundamental para transformar ideias em projeto, e projeto em prática.

A pesquisa inicial, realizada nos celulares, chegou até a sala de aula. Notem, a observação da cruel realidade vivenciada por alunos da escola pública na qual realizamos o nosso projeto cruzou-se com diferentes experiências vivenciadas por eles – na escola, no bairro, na igreja, no samba etc. – o que possibilitou a iniciativa de tentar resolver um problema urgente: a fome. Retomando a pesquisa inicial, encontraram uma possibilidade: o fogão solar. Seria possível, de fato, desenvolver um fogão solar? A questão é que não reconheceram na professora de sua escola uma cientista – como já mencionado, a professora em questão é doutora –, contudo, levaram a proposta para a sala de aula. Segunda questão apresentada por eles e elas é que não viam – bem como não sabiam – a possibilidade de adentrar no

espaço da ciência: a universidade. Essa questão foi resolvida pela professora doutora, e, assim, foram aprender com os *cientistas* da UERJ. Dentro do laboratório de Física, aprenderam a teoria, ouviram as aulas e, de volta ao espaço escolar, colocaram as *mãos na massa*. Construíram um fogão e um forno solar, chegando a 220 graus Célsius. Não se enganem, o fogão foi devidamente testado, apresentando bons resultados.



Imagem 1: Oficina Carolina Maria de Jesus. Fogão e forno Solar. Apresentação da Bolsista Fernanda Macieira.

Fonte: Projeto Prodocência UERJ/NECOHM/UERJ.

Retomando a importância dos corpos femininos negros, trazemos Carolina Maria de Jesus e sua escrita. Seu corpo, estando em diálogo com o passado escravista, ao criar seus filhos sozinha, em um barraco, como muitas ancestrais o fizeram, também dialogava com o presente, principalmente ao demonstrar pensamento crítico acerca da política e da economia da sociedade na qual vivia. A obra selecionada para esta oficina foi *Quar-*

to de despejo: diário de uma favelada, publicado em 1960, o que apresenta fragmentos narrados do seu cotidiano, descrito em formato de um diário. Carolina residia com seus filhos em uma favela denominada Canindé, no estado de São Paulo; sua obra foi publicada em treze idiomas, em mais de quarenta países. Tendo sido alfabetizada ainda na primeira infância, não pôde continuar seus estudos, mas o pouco a que teve acesso foi suficiente para registrar pensamentos, críticas, visões de mundo e sonhos. Desse modo, sua escrita foi o elemento que tornou tangível a sua existência como pensadora, demonstrando sua fina percepção do mundo que a cercava, bem como o seu letramento social.

Entre as leituras realizadas para a preparação da oficina, cada integrante do projeto escolheu orações, frases, ou parágrafos escritos por Carolina que julgaram mais significativos e que pudessem fazer sentido para turmas do ensino médio em Madureira. Todos já estavam familiarizados com a história local e com os alunos da turma, bem como a comunidade escolar e do bairro. Em um pequeno varal, os escritos foram pendurados; grande destaque recebeu a importância da leitura, da escrita, da política na vida dos favelados e da fome! E, aqui, o projeto da professora de Física dialogou diretamente com Carolina. Mobilizando Sayidia Hartman³⁰, por que não usarmos a fabulação crítica como estratégia teórica para aproximarmos alunas e alunos do Instituto de Educação Carmela Dutra de Carolina Maria de Jesus? A fome, elemento comum entre ambos, apresenta-se como problema e solução. Afinal, ao observar a crueldade cotidiana vivenciada por moradores da favela do Canindé, Carolina Maria de Jesus denunciava a fome: “quem inventou a fome foram os que comem”. Para a autora, o Brasil precisaria “ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças³¹”. E foram nossos jovens, ao perceberem vizinhos serem queimados pela utilização de álcool na preparação de refeições, que levaram para sua sala de aula uma possível solução: o fogão solar. A relação dialógica com base nas diferentes experiências – de alunos e da professora – possibilitou a criação e o desenvolvimento do projeto.



Imagem 2: Montagem Oficina Carolina Maria de Jesus no IECD: uma mulher do nosso tempo?

Fonte: Projeto Prodocência UERJ/NECOHM/UERJ.



Imagem 3: Oficina Carolina Maria de Jesus – uma mulher do nosso tempo?

Fonte: Projeto Prodocência UERJ/NECOHM/UERJ.



Imagem 4: Oficina Carolina Maria de Jesus – uma mulher do nosso tempo?
Fonte: Projeto Prodocência UERJ/NECOHM/UERJ.

Conhecer além dos muros da escola, por meio de pesquisa direcionada, possibilitou ressignificar metodologias de ensino, inicialmente, ao incluir patrimônios culturais materiais e imateriais nas aulas de História. Ao mobilizarmos o termo patrimônio negro como estratégia teórica na condução de estratégia prática de uma educação antirracista, compreendemos que diferentes experiências – incluindo tempos e espaços igualmente distintos – poderiam potencializar a prática docente. Desse modo, Carolina Maria de Jesus foi a personagem escolhida, estudada e perscrutada pelo grupo do projeto “Ler e escrever para não silenciar”. Sua escrita, seus apontamentos, seu olhar sensível e, ao mesmo tempo, revelador sobre a crueldade e a violência da pobreza, aproximava tempos e espaços diferen-

tes. Estudantes e escritora se aproximavam em críticas e sonhos. As experiências de Carolina descritas em seu diário movimentaram o projeto, os professores e os estudantes. As experiências dos alunos e alunas agitaram seus pensamentos e os levaram a outros espaços, antes inimagináveis. Eles puderam transformar sonho em realidade, possibilidade real de resolver a questão da fome, tão fortemente mencionada por Carolina em seu caderno no seu quarto de despejo. A escrita possibilitou diferentes encontros: de tempos, de espaços, de sujeitos históricos. Carolina não foi silenciada, afinal, registrou seus pensamentos, sua vida, sua trajetória, sua identidade, suas memórias, sua história. Juntamente com meu grupo de pesquisa, escolhi ler, analisar, refletir e produzir oficinas. Todavia, o que recebi em troca foi muito mais do que poderia imaginar: há esperança na educação, há esperança nos jovens, há esperança!

Notas

1 Sugiro a leitura sobre História Local: ANICETO, Rui Fernandes. *Historiografia e identidade fluminense*. A escrita da história e os usos do passado no Estado do Rio de Janeiro entre as décadas de 1930 e 1950. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

2 Ver: *Detetives do Passado: escravidão no século 19*. Rio de Janeiro: Núcleo de Documentação, História e Memória-NUMEM/UNIRIO, 2009.

3 GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. *Por um feminino afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

5 KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

6 GABRIEL, C. T.; LIMA, T. P. P. de. Currículo de história e agência docente: possibilidades de articulação nos anos iniciais do ensino fundamental. *Roteiro*, [S. l.], v. 46, p. e23857, 2020.

- 7 Disponível em: *Mapa da Fome: insegurança alimentar se agravou na pandemia e atingiu mais de 70 milhões de brasileiros* (globo.com).
- 8 Ver no site da EBC, “14,7 milhões de pessoas deixaram de passar fome no Brasil no ano passado”.
- 9 SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 36.
- 10 SOARES, Madga. Op. cit., p. 49.
- 11 MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan-abr./2011.
- 12 LIMA, Fábio Souza. *As normalistas chegam ao subúrbio: a história da Escola Normal Carmela Dutra - da criação à autonomia administrativa (1946-1953)*. São Paulo: All Print Editora, 2016.
- 13 LIMA, Fábio Souza. *Centro de Memória do Instituto de Educação Carmela Dutra, 2017*. Anais do XIX Encontro de História da Anpuh-Rio, set., 2020.
- 14 LIMA, Fábio Souza. Op. cit.
- 15 Sobre patrimônios negros em Madureira, ver: MELLO, J. da S. B., & VIANA, I. da S. Patrimônios negros? Reflexões acerca da história local e o Ensino de História. *Revista História Hoje*, 11(22), 2022, p. 126-150.
- 16 POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212
- 17 SALGADO, Manoel. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiros e o Projeto de uma História Nacional. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.
- 18 O Projeto de Lei nº 2.093/2023 teve a autoria dos vereadores e vereadoras: Mônica Cunha, César Maia, Mônica Benício e Paulo Pinheiro.
- 19 VIANA, Iamara; MELLO, Juçara. Patrimônios negros? Reflexões acerca da história local e o Ensino de História. *Revista História Hoje*, 11(22), p. 126-150; VIANA, Iamara da Silva; MELLO, Juçara Barbosa da Silva de. Educação Patrimonial e Ensino de História: diálogos. *Revista Encontros*, nº 20, janeiro/julho, 2013; VIANA, Iamara; SANTOS, Elen; MELLO, Juçara. “Durará essa mofina enquanto durar o samba!”: educação, ancestralidade, histórias e memórias negras. *RJHR XV*, nº 28, 2022.
- 20 KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto - Ed. PUC-Rio, 2006. p. 311.
- 21 Cito aqui os Projetos PIBIC, Residência Pedagógica e ProfHistória, financiados pelo CNPq.
- 22 FONSECA, Thais. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- 23 RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martin (orgs). Cirotoba: Edd. UFPR, 2011. p. 26.
- 24 THOMPSON, E. P. *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 13.
- 25 Sobre a questão, ver: VIANA, Iamara. “Tríplice utilização” dos corpos negros femininos: gênero, raça, sevícias e escravidão – Rio de Janeiro, século XIX. *Revista Tempo*, UFF, 2021, p. 277-296.

- 26 Sobre as leis de 1831 e 1850, conhecidas como Lei Eusébio de Queiros, ver: SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo Companhia das Letras, 2018; MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. O Estado nacional e a instabilidade da propriedade escrava: a Lei de 1831 e a matrícula dos escravos de 1872. *Almanac*, Guarulhos, n. 02, p. 20-37, 2º semestre, 2011.
- 27 COWLING, Camillia. *Concebendo a liberdade: mulheres de cor, gênero e a abolição da escravidão nas cidades de Havana e Rio de Janeiro*. Campinas: Editora Unicamp, 2018; KARRASH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000; MACHADO, Maria Helena P.T. “Entre Dois Beneditos: Histórias de Amas de Leite no Ocaso da Escravidão”. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (orgs.). *Mulheres Negras no Brasil Escravista e do Pós-Emancipação*. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2012; MUAZE, Mariana. Experiências Maternas no cativeiro: gênero, família e trabalho nas grandes plantations cafeeiras do Vale do Paraíba (XIX). In: ARIZA, Marília; CARULA, Karoline (orgs.). *Escravidão e maternidade no mundo Atlântico: trabalho, família, corpo e saúde nos séculos XVIII e XIX*. Niterói: EDUFF, p. 263-295, 2022; TELLES, Lorena F. da S. “Inspeccionada e afeiçoada por médicos”: amas de leite entre discursos e práticas da medicina (São Paulo, 1880-1920)”. In: PIMENTA, Tânia; GOMES, Flávio. *Escravidão, doenças e práticas de cura no Brasil*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2016.
- 28 Trabalhos recentes desenvolveram reflexões acerca das violências físicas e sexuais sofridas por escravizadas africanas e suas descendentes, dos quais sugerimos: VIANA, Iamara; GOMES, Flávio. Senzalas e casebres sob sevícias: violência, feminicídios, médicos e corpos. In: MACHADO, Maria Helena P.T. [et al.]. *Ventres livres? Gênero, maternidade e legislação*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- 29 VIANA, Iamara; GOMES, Flávio, 2021. Op. cit.
- 30 HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. *Revista ECO-Pós*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 12-33, 2020b. Trad. Marcelo R. S. Ribeiro e Fernanda Silva e Sousa; HARTMAN, Saidiya. Tempo da escravidão. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 927-948, 2020a. Trad. Carolina Nascimento De Melo.
- 31 JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2005

História na Rua: narrativas históricas em diferentes territórios de aprendizagem

Sonia Wanderley

Giselle Nicolau

Vivian Zampa

A ideia da ação extensionista “História na rua” encontra-se associada ao projeto de pesquisa “Cultura histórica e ensino de história: interseções com a História Pública”, desenvolvido por professores/pesquisadores membros do Laboratório de Estudos das Desigualdades e Diferenças – LEDDES/ UERJ e do Laboratório de Ensino de História do Instituto de Aplicação da UERJ – LEH/CAp. Uma característica fundamental das pesquisadoras desenvolvedoras deste braço extensionista da pesquisa é o fato de serem todas professoras do ensino escolar de História, além de formadoras de professores.

Apesar de divergências quanto à constituição epistemológica do campo do ensino de História ainda resistirem, os estudos acerca da definição e delimitação de seus objetivos encontram-se consolidados não apenas entre cientistas da educação, mas também, não sem algum atraso, entre os historiadores que, finalmente, refletem acerca do sentido didático intrínseco à produção do conhecimento histórico e, desta feita, da necessidade de se considerar a dimensão didático-histórica como parte das pesquisas organizadas pela área.

Assim, tendo a presente pesquisa um caráter didático-histórico, nossa preocupação com as ações extensionistas a ela agregadas é o de investigar o ensino e a aprendizagem de História a partir de sua inserção na vida real. Preocupamo-nos, pois, com “a formação, o conteúdo e os efeitos da cons-

ciência histórica num dado contexto sócio-histórico¹”.

Portanto, fazendo dialogar historiografia, teoria da História e didática da História, o objetivo principal do “História na rua” é investigar diferentes narrativas históricas, incluindo as produzidas fora do âmbito acadêmico e escolar, que constituem a cultura histórica de nosso tempo: suas características, interações com contextos sócio-políticos vigentes e capacidade de produzir sentido e identidade. Conjugando reflexão e ação prática, as intervenções didáticas planejadas refletem a responsabilidade social do professor e do pesquisador de História, como intelectual público, de agir para a (trans) formação da cultura histórica do nosso tempo. É o compromisso do conhecimento produzido na universidade e na escola responder às demandas da vida cotidiana e ir de encontro ao negacionismo histórico vigente.

Para começar, torna-se necessário esclarecer o que chamamos de *cultura histórica*. Partimos da ideia de que a cultura histórica se define por ser uma esfera da cultura na qual as ações de perceber, interpretar, orientar e apontar finalidades “tomam o tempo como fator determinante da vida humana²”. Embora englobe a produção historiográfica, a cultura histórica, afirma Sanchez Marcos, “advoga rastrear todos os estratos e processos de consciência histórico-social, prestando atenção aos agentes que a criam, aos meios pelo quais se difunde, as representações que divulga e a recepção criativa por parte do público³”.

Sendo assim, quando nos referimos à cultura histórica contemplamos um conjunto extenso de instituições sociais produtoras de sentido por meio de narrativas que buscam de alguma forma orientar os homens no tempo utilizando memória coletiva e “integrando funções de ensino, entretenimento, legitimação, crítica, distração, ilustração e outras formas de lembrar⁴”, muitas vezes produzindo verdades que são essencializadas. Ao contrário, o trabalho do profissional de história, por sua natureza, corresponde a uma leitura do passado mediada por uma pluralidade de possibilidades, hipóteses racionais e críticas que geram o lugar da dúvida, do questionamento e da relação crítica com esse passado.

Mas, nos dias atuais, além dos espaços escolares, e sua tradicional função de divulgação das reflexões e produção historiográfica, vemos crescer a importância das mídias digitais. Suas linguagens e produções mesclam caminhos nem sempre trilhados pelos profissionais de História ou aprovados pelas instâncias convencionais de legitimação do conhecimento acadêmico, entretanto que possuem uma enorme capacidade de falar a públicos ampliados, respondendo suas demandas de maneira fácil e sem grandes conflitos com saberes adquiridos pela tradição ou memória.

O aumento exponencial da demanda por explicações históricas para problemas que caracterizam o mundo contemporâneo vem, em grande parte, impelindo muitos historiadores profissionais – sejam pesquisadores e/ou professores – a comunicarem suas reflexões também nesses outros territórios constituidores de cultura histórica. E essa nova inserção acaba por produzir, pelo menos, duas dificuldades que, aliás, se entrelaçam: por um lado, uma preocupação com a ética profissional, diante de objetivos muitas vezes distantes daqueles que caracterizam a prática tradicional do historiador; por outro, a necessidade de adaptar-se às linguagens constituidoras dos novos suportes tecnológicos, principalmente os digitais, com sua imensa capacidade de produzir sentido e de esgarçar as diferenças entre emissor e receptor de conteúdo.

Nesse contexto, como (re)afirmar o conhecimento histórico produzido no âmbito da academia e da escola, ultimamente tão desacreditado por disputas midiáticas acerca do passado e seus significados para as lutas do presente? Acreditamos que, dentre outros fatores, a preocupação com o ato de comunicar o conhecimento seja fundamental nessa jornada. Considerando que cabe ao historiador/professor resguardar a dimensão ética de suas atuações seja qual for o território a ser ocupado, é preciso “atentar para as demandas e expectativas que os diferentes públicos colocam sobre elas”⁵. Entendemos que o saber histórico escolar seja um bom exemplo da capacidade que temos, profissionais de História, de buscar essa (re)afirmação.

Como parte da cultura histórica, o conhecimento histórico escolar é fruto de uma ressignificação complexa dos saberes que o compõe e que são

mobilizados no processo de ensino e de aprendizagem por professores e alunos. Desta forma, não apenas o conhecimento historiográfico e aquele mobilizado pela ciência da educação participam da produção de sentido histórico no ensino básico. Este se constitui a partir da crítica desenvolvida a partir do método científico que currículo e saberes docentes trazem para o processo, mas é também salteado pela memória coletiva e por outras formas de lembrar baseadas no senso comum. São narrativas que, legitimadas pela produção de sentido que dispõem a socialização dos jovens estudantes, intentam orientar no tempo recorrendo ao entretenimento, à distração, à ilustração, como afirma Rüsen⁶, muitas vezes indo de encontro às narrativas historiográficas que constroem o conhecimento como *episthémé* e não como *doxa*⁷.

É nesse momento que a prática profissional do professor de história escolar se estabelece como uma “atitude historiadora⁸”, como uma prática de história pública. Seja como um novo campo, como querem alguns, ou como um conjunto de práticas diferenciadas do fazer/divulgar o conhecimento histórico⁹, a história pública estabelece-se como um conhecimento pluridisciplinar capaz de dar conta da divulgação histórica, da produção de materiais para circulação e consumo de um público ampliado para além dos pares acadêmicos e também do diálogo crítico entre a produção historiográfica e outros tipos de produção que carregam (mesmo que muitas vezes em desacordo com os métodos historiográficos) saberes outros com capacidade de produzir sentidos para o estar no tempo, portanto históricos.

Partindo dessas premissas, “História na rua” visa ao desenvolvimento de experimentos práticos que possam mapear e analisar a interferência dessas produções e suas narrativas no processo da aprendizagem de História, principalmente a escolar, afetando as formas de ensinar com mais eficiência e eficácia. Com a proposta de se constituir um conjunto de pesquisas/ação, as intervenções buscam identificar e analisar a relação que se estabelece entre memória e história em narrativas referenciadas por saberes-mosaicos¹⁰ e perceber como elas explicam a produção de sentido para as ideias históricas, principalmente, mas não apenas, em alunos da escola básica.

“História na rua”, dessa forma se propõe refletir acerca da competência narrativa de produtores e consumidores de história em diferentes territórios de aprendizagem, considerando, como Rüsen, que tal competência espelha o desenvolvimento da consciência histórica. O desenvolvimento da narrativa histórica pode, em princípio, ser visto como aprendizado quando as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a História será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana¹¹.

No território escolar, as ações/intervenções do “História na rua” se propõem como exercícios empíricos construídos para mapear a produção e/ou interpretação de narrativas intervenientes/desenvolvidas durante processo escolar de aprendizagem histórica. A princípio, as escolas para as quais estão sendo propostas ações são o Colégio de Aplicação da UERJ (CAp/UERJ) e outras de diferentes municípios do estado do Rio (a serem escolhidas a partir de critérios relacionados ao IDEB e as possibilidades concretas de aplicabilidade dos instrumentos). Os dados empíricos desses exercícios servirão de fonte para do desenvolvimento da competência narrativa; e o de “literacia histórica”, desenvolvido por Peter Lee¹² que, em última instância, investiga estratégias capazes de propiciar uma aprendizagem por meio da qual os alunos percebam a sua existência histórica como fundamental para a constituição de identidade(s), porém, de tal forma que este processo também signifique a capacidade de reconhecer as diferenças e cooperar com os dessemelhantes.

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam o aprendizado de história como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança”, e assim por diante.

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala

de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história¹³.

Explicadas as bases para nossas intervenções, passamos a apresentar algumas das atividades extensionistas desenvolvidas em diferentes espaços de aprendizagem histórica, dentro e fora da sala de aula, que estão em curso a partir da fundamentação exposta.

História na rua: série videográfica

Considerando que se aprende História a partir de experiências sociais distintas, ainda que nem sempre as narrativas produzidas a partir daí sejam pautadas no conhecimento sistematicamente produzido, temos que nos perguntar: qual é o papel do historiador no meio desse enorme caldo da cultura histórica? Motivadas pela história pública e o que essa prática enseja de engajamento social, com a cultura histórica vivida, entendemos que é fundamental transbordar nossas ações para além dos espaços formais de educação.

Em um contexto de negação de interpretações comprovados por fontes históricas, de disputa de memórias¹⁴, de contrainformação e de *fake news*, o projeto propõe a produção de uma série videográfica, como forma de transbordar o debate crítico sobre o passado da sala de aula para a cultura histórica de maneira mais ampla.

Desde a emergência das mídias digitais, jornalistas, cineastas e youtubers, dentre outros, vêm difundindo temáticas da História em espaços não acadêmicos. Para Santhiago¹⁵, esse aumento da demanda social por história e memória, o crescimento dos recursos tecnológicos e a popularização da internet contribuíram para um “espírito público da história”, iniciando um debate mais do que necessário entre profissionais da área.

A partir desta perspectiva vemos a escrita videográfica da História

como uma prática essencial para a produção de conhecimento histórico e sua ampla divulgação. O “texto videográfico” é pensado, portanto, como uma possibilidade de produzirmos debates para além de documentários cinematográficos e de videoaulas de perspectiva geral, para a reflexão e divulgação do trabalho historiográfico, por meio de um suporte atrativo, com linguagem atualizada e para um público ampliado, essa “novidade” entre as preocupações dos historiadores com os seus “leitores¹⁶”.

Como Malerba, dentre outros teóricos da História, consideramos que os historiadores têm que encarar o seu afastamento do grande público desde o esforço institucional para fazer da História uma ciência social. E, como ele afirma, aceitando que o advento dos meios digitais alterou a relação do trinômio historiador/historiografia/público, “a reflexão sobre o papel social do historiador profissional impõe-se com fragorosa urgência¹⁷”. Apesar de em grau diferente, esse afastamento também transparece na relação professor-aluno na escola básica, por conta da metódica científico-racional que espelha a prática do professor de história escolar.

Na perspectiva de uma história feita pelo público, para o público, com o público e pública¹⁸, a ideia das produções videográficas tem como um de seus eixos metodológicos principais a história oral. Para Santhiago¹⁹, essa metodologia constitui possivelmente o ramo do conhecimento histórico que de maior e melhor forma se associou à história pública, através de programas de rádio e TV, de áudios e videodocumentários, de arquivos públicos, web sites e museus virtuais, dentre outros.

Partindo dessa premissa, compreende-se que a história oral abarca um conjunto de práticas de responsabilidade político-social com a memória, ao ter como base entrevistas com diferentes sujeitos e culturas históricas. Nesta perspectiva, a formulação de perguntas e a obtenção de respostas não correspondem à mera gravação de vozes faladas, tampouco à prática de entrevistas realizada pelo jornalismo noticioso. O projeto vinculado à história oral requer uma série de estratégias, de cuidados e de passos específicos da área, que necessitam ser cumpridos²⁰. Para Michael Frisch, mais que uma metodologia, a história oral permite a retomada do debate sobre

a função social da História, uma vez que por meio das entrevistas, apesar de implicitamente, os diálogos sobre o significado e o lugar da História no presente, além daquilo que importa na compreensão e no aproveitamento do passado, são possíveis de serem verificados e problematizados. Ainda segundo o autor, uma história pública que tenha esse diálogo como um ponto central e indispensável torna-se uma história pública com a competência de ultrapassar dicotomias como produção/consumo, historiador/plateia e pesquisa/produto²¹.

Desta forma, na perspectiva de compreender o profissional de História como um intelectual público, o que implica na reafirmação de seu compromisso social, a série videográfica “História na rua”, que está sendo produzida em cooperação com a TV UERJ e será veiculada em seu canal do Youtube²², ilumina temas sensíveis, compartilhando a autoridade por produções narrativas que, concluídas pelo “olhar do historiador”, dão visibilidade a leituras de mundo identificadas em nosso cotidiano sobre assuntos que transitam dentro e fora da academia. O episódio piloto, cujo roteiro foi desenvolvido em conjunto com outros pesquisadores/professores que fazem parte do Grupo Oficinas de História, desenvolve a temática do significado de modernidade na construção de sentido para cidadania no Brasil e deverá ir ao ar ainda em dezembro de 2023.

Do chão da UERJ ao chão das escolas: relatos de experiências

A primeira experiência com a série de vídeos “História na rua” aconteceu em 2019, em consonância com um dos objetivos do projeto de extensão do qual faz parte, elaborado um ano antes, qual seja, dialogar com participantes com saberes de diferentes origens, de modo a compreender suas formulações/entendimentos sobre o passado. Nesta dimensão, optou-se por um recorte em torno de temas sensíveis à sociedade brasileira, temas esses compreendidos como controversos e constrangedores, especialmente para determinados grupos sociais²³, e constantemente evocados no presente. Assim, democracia, república, questões étnico-raciais, cultura popular,

gênero, *fake news* na História e o papel social da História foram arrolados, em um primeiro momento, com a ressalva de que poderiam ser alterados, em uma perspectiva de atualização em relação a outros que porventura ganhassem projeção social e acadêmica.

Neste sentido, há que se considerar que esse ano marcou posse de Jair Messias Bolsonaro como o 38º presidente do Brasil. Eleito com um discurso conservador, uma das questões que mais chamam atenção em sua trajetória política é o revisionismo negacionista da História, notadamente quando se trata da ditadura militar, a partir de uma interpretação saudosista, não embasada e distanciada dos estudos feitos por especialistas nas últimas décadas. Apesar dos questionamentos e críticas de diferentes segmentos, que perpassam a academia, os movimentos sociais e boa parte da imprensa e do meio artístico e intelectual, entre outros, de que a “[...] a visão elogiosa ao ‘Regime Militar’ representa uma ameaça à manutenção de uma democracia sólida no país²⁴”, a narrativa de Bolsonaro e do grupo político e militar que o cerca foi exponencialmente multiplicada, especialmente por meio das mídias digitais, encontrando espaços significativos de identificação e de construção de um determinado entendimento sobre a História recente do Brasil. Foi justamente nesta conjuntura – em que houve a determinação, por exemplo, de que o Ministério da Defesa fizesse as devidas comemorações pelos 55 anos do golpe de 1964 em 2019 – que surgiu o interesse de ouvir um público diversificado sobre o golpe de 1964 e a ditadura militar no Brasil no projeto extensionista que é objeto deste capítulo. Para tanto, a escolha para as entrevistas foi o corredor de saída da UERJ, espaço de passagem de milhares de estudantes e de trabalhadores que se locomovem de trem, de metrô e de ônibus entre a baixada fluminense e as zonas oeste, norte e sul da cidade do Rio de Janeiro, em espaços que concentram estudantes e trabalhadores de baixo, médio e alto poder aquisitivo, de forma a compreender um público diversificado.

Objeto de intenso debate sobre os seus significados e de disputas de memória²⁵, que trazem à tona o seu reconhecimento enquanto uma ditadura militar, uma ditadura civil-militar, uma ditadura empresarial-militar

ou uma revolução militar que salvou o Brasil do perigo comunista, dentre outros, o recorte para o programa piloto apontou, desde o início, para o cuidado que deveríamos ter na abordagem dos transeuntes, ao explicar os objetivos do projeto de extensão e a obtenção de autorização para as entrevistas, que foram feitas a partir de três questões problematizadoras: 1) Quando escuta a palavra DITADURA, o que lhe vem à mente? Resuma em três palavras ou três frases; 2) Onde você já ouviu falar sobre ditadura?; e 3) Você relacionaria algumas das palavras que citou ao que vivemos nos dias de hoje?

Com o suporte técnico-operacional do CTE/UERJ, o primeiro contato feito pelas professoras Vivian Zampa e Larissa Costard com 16 possíveis entrevistados, em sua maioria, foi positivo, encontrando a contrariedade apenas de três deles. Neste caso, a negativa veio com as justificativas de que não poderiam falar sobre o tema porque eram “muito jovens na época e não se lembravam de nada”, que era “melhor não falar, porque se sentia muito pressionada” e que “não queria falar sobre o tema”. Por outro lado, 13 pessoas aceitaram conversar, sendo seis estudantes da UERJ, um funcionário da instituição e seis trabalhadores que transitavam pelo corredor da Universidade. No caso da primeira pergunta, de modo geral houve a associação da palavra ditadura ao medo, à violência, à opressão e à falta de democracia. Conforme relatou a entrevistada A, o período remetia ao “absurdo, fim dos tempos, e tomara que não volte”, bem como a “um tempo de opressão total, de medo e sem perspectivas”, como pontuou a entrevistada D. Em uma outra dimensão, um dos entrevistados, o M, falou que era bom, “que, se foi uma ditadura feita por militares, foi boa”. Sobre a segunda questão, fora colocada a indicação de que ouvira falar sobre o momento na família, na escola, na televisão e na internet. Em torno dessa pergunta, cabe ressaltar que todos os universitários apontaram ter tido contato com o tema ditadura militar na escola e na universidade, enquanto os demais, com faixa etária superior aos quarenta anos de idade, mencionaram o acesso à questão via família e televisão, e o entrevistado M, que considerou o período de 1964 a 1985 como bom, que ouvira falar sobre o

momento através da família e da igreja. Já com relação à associação das palavras/frases que mencionaram com o presente, nove dos 13 entrevistados associaram o período ao legado autoritário, à violência policial e à pouca conscientização política da população brasileira, e três deles diretamente ao bolsonarismo, enquanto dois não reconheceram a referida ligação e um deles, um estudante universitário da UERJ, chileno, depois de ponderar sobre a ditadura que acometeu o seu país de origem e a que estava “acontecendo na Venezuela”, exaltou a democracia do Brasil. Uma das questões que mais chamou atenção durante as entrevistas foi a emoção dos que relembrou como suas famílias foram afetadas pela ditadura militar, tal qual os entrevistados A, G e J. Esses, para além de respostas pontuais, fizeram reflexões permeadas de sentimentos, como a entrevistada J, que, comovida, rememorou: “meu pai teve sérios problemas com a ditadura. Ele teve que sair daqui, deixar uma porção de coisas que não estavam no planejamento da nossa família. Mexeu muito com a nossa família”.

Muito embora as fases de edição dessa primeira experiência – cotejada com a contextualização do período problematizado e das entrevistas, junto a um debate teórico e historiográfico – ainda não tenha sido concluída, em função, dentre outros, da opção pela reorientação do projeto no período da pandemia, as atividades realizadas mostraram a relevância de se pensar a mobilização da História de modo diversificado e inclusivo, essencial para o entendimento de como a constituição da cultura histórica nos dias de hoje vem influenciando na interpretação de determinados temas, especialmente os considerados mais sensíveis e que, por essa natureza, merecem uma maior atenção do historiador em uma perspectiva pública, para futuras intervenções no público e com o público.

Meses após o programa piloto aqui relatado, seguiu-se o ano de 2020, que ficou marcado na História. Um vírus desconhecido, o SARS-CoV-2, que surgiu em Whan, na China, no final de 2019, se disseminou por outros países da Ásia, em um primeiro momento, e, posteriormente, em outros locais da Europa e da América, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar Emergência de Saúde Pública de Importância Inter-

nacional (ESPII). O reconhecimento de que a Covid-19 se caracterizava como uma pandemia não tardou, de modo que foram recomendadas as medidas sanitárias e de isolamento social contra a proliferação deste flagelo.

No Brasil, as restrições quanto à circulação de pessoas e ao funcionamento de estabelecimentos foram decretadas em março de 2020. Neste processo, o espaço escolar foi um desses lugares que sofreu interferência direta do poder público, variando de acordo com as deliberações dos governos estaduais. No Rio de Janeiro, por exemplo, as aulas foram suspensas por meio do decreto de 16 de março de 2020, que previa inicialmente 15 dias sem funcionamento das atividades letivas²⁶. Recomendava-se, portanto, o uso de meios digitais para o ensino remoto, o que gerou inúmeros questionamentos aos professores, pais e alunos das redes pública e privada.

Diante deste cenário de isolamento social, o projeto de extensão História na rua buscou alternativas para a sua realização, optando pela produção de vídeos contendo as narrativas elaboradas pelos alunos da educação básica, das redes pública e privada da cidade do Rio de Janeiro. Nesses registros, os estudantes buscaram responder as seguintes questões: 1) A escola está fazendo falta para você? Do que você sente falta?; 2) O que estudou em História na escola está ajudando você a entender o que o mundo está vivendo?; e 3) Você acha que aprende História fora da escola? Se sim, esse aprendizado o tem ajudado a compreender o momento atual?

Assim, o projeto de extensão recebeu 30 vídeos produzidos por alunos com faixa etária entre dez e 18 anos. Os registros auxiliaram na reflexão sobre o contexto pandêmico, a importância do espaço escolar para interação entre alunos e professores, assim como possibilitaram pensar como esses mesmos aprendizes se relacionam com a disciplina de História, a partir de conceitos caros ao campo da didática da História, que são os de cultura histórica e consciência histórica.

Narrar é dar sentido ao mundo. Por meio desse ato, é possível observar o modo como os indivíduos se relacionam consigo e com aquilo que os cerca²⁷. Dessa forma, foi possível compreender os significados atribuí-

dos ao universo escolar, a partir das subjetividades e visões de mundo dos estudantes. Segundo os discentes, a escola é o local onde se entrecruzam culturas distintas e se aprende no diálogo estabelecido com os seus pares e professores. Tal opinião repercutiu em 29 das 30 entrevistas, as quais reforçaram a importância das relações sociais e das trocas afetivas para o desenvolvimento humano.

Em se tratando de um contexto pandêmico, algumas narrativas apontaram para aspectos mais cotidianos, destacando a falta que sentem da rotina escolar, de fazer anotações no caderno, de copiar matérias do quadro, assim como das dificuldades encontradas no aprendizado remoto, considerado menos dinâmico que os encontros presenciais, como sinalizou a aluna X. Indo na mesma direção, o estudante Y considerou que as relações “dentro da sala de aula” se diferenciam da lógica do “ensino a distância”, que inviabilizou o contato com as pessoas, visto que “conviver na diferença, trocar experiência” é algo considerado “valioso” para ele.

O aluno Z, por seu turno, revelou sua preocupação com a possibilidade de perda do ano letivo, considerando ser “muito prejudicial” para a formação acadêmica dos estudantes de sua faixa etária, pelo fato de seu colégio não estar cumprindo o “período curricular”.

A aprendizagem adquirida em História durante a vida escolar e seus usos para a orientação da vida prática foram levados em consideração por 27 dos 30 entrevistados, que revelaram que a disciplina os auxiliou a compreender o período de excepcionalidade. Para aluna X, o conhecimento histórico “ajuda muito a entender todo cenário que estamos passando, tanto político quanto de pandemia”. Muitos estudantes, porém, destacaram momentos vividos pela humanidade, como a peste negra e a gripe espanhola, como episódios revisitados nas aulas de História e que serviram de base para se pensar o momento enfrentado pelos indivíduos, como se observa nas palavras do aluno F: “Aprendi na escola sobre a peste [negra] e a gripe espanhola e acho que elas ajudam a entender o que estamos vivendo”. Ainda sobre os contextos apontados pelos aprendizes, foi possível reconhecer nas palavras da aluna W certo otimismo, visto que se os homens

superaram epidemias que assolaram o mundo, com a Covid-19 não seria diferente. Completando o raciocínio, a adolescente considerou que isso “dá um conforto” para ela, a certeza da superação, portanto.

Em algumas das narrativas produzidas pelos estudantes foram constatadas falas bastante significativas, em que pese na relação entre História e tempo passado. O aluno I revelou que aprender “com os erros do passado” evitaria que se cometessem tantos outros. V destacou que “compreender o que está se passando no mundo hoje é um propósito da História”, se foi “algum período ruim ou bom” cabe analisar. “Se foi ruim”, deve-se “impedir que ele aconteça”. Ambos os exemplos se coadunam à máxima ciceroniana *historia magistra vitae*, ainda muito presente no senso comum.

Outros alunos, por sua vez, reconheceram a dimensão do momento por eles vivenciado. Para o estudante L, a disciplina de História auxiliou na compreensão da pandemia “porque a gente está fazendo a História agora, nesse momento, com esse vírus”. Na mesma direção, G considerou que “a gente estuda tantos momentos em História, tantos acontecimentos, e agora estamos vivendo um gigantesco, que vai ficar marcado para sempre.” Houve também a percepção de que o tema da pandemia seria incorporado aos materiais didáticos, ao lado de outros períodos históricos, como indicou J.

Dentro do conjunto das narrativas, houve exemplos de estudantes que não souberam argumentar de que maneira a História poderia auxiliar na compreensão do contexto em que estavam vivendo, por associarem a disciplina a alguns episódios desconectados de uma temporalidade intrínseca à vida humana. Segundo a aluna V, o aprendizado sobre o tema da Segunda Guerra Mundial não oferece ferramentas para pensar “a situação que a gente vive atualmente”, visto que o conflito foi um assunto gigantesco, diferentemente da pandemia que era ainda algo pouco conhecido naquele momento. O aluno W relatou que as temáticas revisitadas no ano letivo anterior à crise sanitária não abordaram o tema das “doenças”, por essa razão o conhecimento histórico auxiliou “mais ou menos” a entender o que estava enfrentando. Esses dois exemplos revelaram a concepção desses

estudantes acerca do conhecimento escolar em História, como uma sucessão de episódios que não possui relação com as práticas cotidianas.

Para além das considerações apontadas pelos aprendizes de um modo geral, reconheceu-se que, em duas das 30 entrevistas analisadas, indicou-se que o conhecimento histórico não ofereceu subsídios para a compreensão do momento vivido pela humanidade em 2020.

Em relação às possibilidades de aprendizado em História fora do ambiente escolar, 27 das 30 narrativas afirmaram ser possível adquirir o conhecimento histórico de maneiras variadas, indicando a maneira como esses aprendizes se relacionam com as experiências no tempo e no espaço. Para alunos como S, a música, em especial os sambas-enredo de escolas de samba, constitui-se em ferramentas capazes de auxiliar na compreensão da disciplina. Para G, manifestações culturais como peças de teatro e novelas, sobretudo as “de época”, favorecem a criação de cenários e de enredos capazes de levar os alunos ao conhecimento sobre o passado.

Em relação às produções de séries, filmes e reportagens exibidas na televisão, bem como documentários transmitidos em plataformas de streaming, como a Netflix, foram apontados pelos discentes como importantes veículos de transmissão do saber histórico. Nesse sentido, destacou-se a produção “Pandemia”, seriado que teve audiência expressiva durante o isolamento social, e que foi apontada pelos jovens como um meio favorável para a compreensão do contexto de crise sanitária. Esses exemplos, quando contabilizados em um único bloco, aparecem em 19 entrevistas, o que revela o consumo desses bens culturais entre os adolescentes e como esses viabilizam a formação de uma cultura histórica.

Passeios educativos, como as visitas aos museus e demais lugares de memória foram apontados por quatro estudantes como locais propícios a aprendizagem em História. Em outras quatro entrevistas, os adolescentes consideraram ser possível estudar a disciplina por meio do espaço público, ao atentar para os logradouros e os personagens históricos que dão nome a importantes ruas, avenidas e praças. Outra forma descrita pelos jovens em se adquirir conhecimento histórico se encontra na observação dos estilos

de edifícios e palacetes, em suma, “na estrutura da cidade, na arquitetura, na construção da cidade como um todo, então se aprende História.”

Apenas três estudantes consideraram ser pouco possível estudar História fora do ambiente escolar, ponderando que o saber histórico só faz sentido dentro do ambiente escolar, ao acumular fatos transcorridos no cenário nacional e internacional.

A pesquisa desenvolvida a partir das entrevistas produzidas por 30 alunos da educação básica reforçou a importância de constantemente elaborar subsídios e pesquisas sobre o espaço escolar. Segundo Jörn Rüsen²⁸, a narrativa é a maneira pela qual se verbaliza a consciência histórica, operação que busca orientar os indivíduos no tempo, na vida prática presente, por meio da recordação do passado. Dessa forma, compreendeu-se por meio das falas dos estudantes como eles se relacionam com a História e como a disciplina os auxilia na orientação do tempo. Reconheceu-se, a partir dos apontamentos indicados pela maioria dos discentes, as inúmeras possibilidades de se acessar o passado, pela via da história pública, que é propagada pelas mídias e demais instâncias portadoras de interpretações históricas.

O desenvolvimento de práticas reflexivas sobre a relação entre mídia, aprendizado histórico, memória e história pública, bem como a produção de vídeos com temas de História que buscam dar significados a questões socialmente relevantes, revestem as experiências apresentadas de significativo valor acadêmico e social, na medida em que procuraram ultrapassar o debate em torno de formulações e interpretações sobre a História em torno de debates acadêmicos, de modo a alcançar um público mais amplo e com diversificadas orientações acerca da cultura histórica.

Como apontou Sonia Wanderley²⁹, ao refletir sobre a didática da História em sua interface com a história pública, é necessário que o professor, enquanto intelectual público, esteja atento aos múltiplos significados que

são atribuídos à História, sobretudo aqueles que são levados para a sala de aula, e que são lapidados pelo educador, com vistas a uma aprendizagem mais significativa. Certamente, os contextos de ampla polarização política e de pandemia no Brasil reforçaram essas percepções, ao chamar atenção para a circulação e debate sobre temas sensíveis à área e para a necessidade de os professores de história atentarem para a cultura histórica, evocada por diferentes segmentos.

Desta forma, compreender as questões didáticas como pertinentes ao campo historiográfico significa fechar o círculo de sentido para a produção do conhecimento científico, fazendo-o responder de forma compreensível e abrangente às demandas que, afinal, lhes deram origem. Fazer isso utilizando as tecnologias à disposição do público a que se pretende atingir e dialogando criticamente com as diferentes formas com as quais o sentido histórico é tecido no mundo é efetuar a imprescindível operação de respeito à função social da História.

Notas

- 1 JEISMANN, apud. BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.10, nº 19, p. 29-42, set. 1989, fev. 1990, p. 29-30.
- 2 RÜSEN, Jorn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. In: FÜSSMANN, K., GRÜTTER, H.T., RÜSEN, J. (eds.). *Historische Faszination*. Geschichtskultur heute, 1994, p. 6.
- 3 SANCHEZ MARCOS, Fernando. *Cultura Histórica*, 2009.
- 4 RUSEN, Jorn. Op. cit., p 2-3.
- 5 NICOLAZZI, Fernando. Muito além das virtudes epistêmicas. O historiador público em um mundo não linear. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n.18, jan./jun., 2018, p. 18.
- 6 RUSEN, Jorn. Op. cit., p. 2-3.
- 7 SANCHEZ MARCOS, Fernando. *Cultura Histórica*, 2009.

- 8 MAUAD, Ana Maria; DUMAS, Fernando. Fontes orais e visuais na pesquisa histórica. Novos métodos e possibilidades narrativas. In: ALMEIDA, Juliene Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- 9 SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juliene Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-35.
- 10 Na perspectiva do antropólogo e filósofo italiano Jesús Martín-Barbero, no mundo contemporâneo a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber. Os saberes circulam por outros canais, difusos e descentralizados e os alunos encontram-se mergulhados nesse ambiente de “outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade”. Estes seriam os “saberes-mosaicos”, feitos de pedaços, de fragmentos oriundos de um ambiente “descentrado e difuso”. Ver: MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da Comunicação à Educação. *Comunicação & Educação*. São Paulo [18], p. 51-81, maio-agosto, 2000, p. 55-56.
- 11 RÜSEN, Jörn. *Jorn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 43.
- 12 LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, especial, p. 131-150, 2006.
- 13 LEE, Peter. Op. cit., p.136.
- 14 POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, v. 3, n. 3, 1989, p. 3- 15.
- 15 SANTHIAGO, Ricardo. Op. cit., p. 24.
- 16 MAUAD, Ana Maria; DUMAS, Fernando. Op. cit., p. 91.
- 17 MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 37, nº 74, 2017, p. 136.
- 18 SANTHIAGO, Ricardo. Op. cit., p. 28.
- 19 SANTHIAGO, Ricardo. Palavras no tempo e no espaço: a gravação e o texto de história oral. In: ALMEIDA, Juliene Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 97.
- 20 SANTHIAGO, Ricardo, 2011, Op. cit., p. 100.
- 21 FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única: ou De: A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juliene Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 60.
- 22 <https://www.youtube.com/@tvuerjoficial>
- 23 GIL, Carmen; EUGENIO, Jonas. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 13, 2018, p. 141.
- 24 CHERXES BATISTA, A. O revisionismo utilizado como política de governo pelo bolsonarismo. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, vol. 34, nº 2, 2021, p. 129.
- 25 JOFFILY, Mariana. Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204 - 251, jan./mar., 2018.

26 O governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, em 16 de março admitiu a situação de emergência na saúde pública, por meio do Decreto nº 46.973 e, quatro dias depois, por meio do Decreto nº 46.984, houve o reconhecimento do estado de calamidade pública no Estado, em virtude do Covid-19.

27 ALMEIDA, Maria Elizabeth de; VALENTE, José Armando. *Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012

28 RUSEN, Jorn. Op. cit, 2010, p. 59.

29 WANDERLEY, Sonia. *Didática da história escolar como história pública: aproximação pelo conceito de empatia histórica*. Anais do 30º Seminário Nacional de História – ANPUH-Recife, 2019, p. 4.

O ensino de história nos anos iniciais: uma investigação necessária

Patrícia Coelho da Costa

O grupo de pesquisa Educação, história e comunicação desenvolveu o estudo intitulado “Cadernos escolares: presença, permanências e rupturas no ensino de História praticado nos iniciais do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro (1975-2019)”, que objetivou investigar as práticas pedagógicas que tinham como proposta o estímulo à construção do conhecimento histórico, em escolas da rede pública e privada localizadas no município do Rio de Janeiro entre os anos de 1975 e 2019. Entre os anos de 2020 e 2023 foi desenvolvida a investigação que contou com a coordenação de uma professora doutora e quatro licenciandas.

As motivações para o desenvolvimento da pesquisa partiram da experiência vivida como coordenadora do subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) ao longo dos anos de 2016 e 2017. Neste período, os bolsistas de iniciação à docência planejaram e praticaram ações pedagógicas em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, a partir da temática “O tempo na História: a construção de noções temporais em crianças da educação infantil e no ensino fundamental”. Ao final de cada semestre, os “pibidianos” elaboraram relatórios no qual registraram os dados da escola, a rotina da turma, e em especial analisaram as atividades que estimulavam a construção de noções temporais como sequência, simultaneidade, duração e anacronismo.

Por meio da leitura dos relatórios foi observado que os professores supervisores destinavam pouco tempo às ações que envolviam o ensino de História, e privilegiavam as áreas de Matemática e Português. Também revelaram que no pouco tempo dedicado à História, utilizavam conceitos tradicionais para realizar projetos, que se limitavam ao cumprimento de um calendário cívico, como a comemoração de datas, como por exemplo o dia do índio, dia do livro, dia da bandeira ou o dia do soldado.

Como professora da disciplina Metodologia de Ensino das Ciências Sociais, do curso de graduação em Pedagogia, a coordenadora do estudo teve acesso aos relatos de práticas de ensino de História e Geografia em escolas particulares. As observações registradas por graduandos não se diferenciavam dos relatos dos bolsistas PIBID. As análises ainda revelavam a dificuldade ao acesso às propostas curriculares e a pouca clareza dos docentes em relação aos objetivos do ensino de História.

O estudo “Cadernos escolares: presença, permanências e rupturas no ensino de História praticado nos iniciais do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro (1975-2019)” usou uma metodologia qualitativa com dados coletados a partir de questionários e de entrevistas semiestruturadas com 49 professores lotados em 13 Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs), sendo selecionadas quatro escolas com desempenhos diferentes nas avaliações do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB). Foram registradas informações sobre a formação profissional, o tempo de exercício da profissão e as práticas de ensino de História. Neste último tema as perguntas abordaram a periodicidade semanal do ensino de História, os conteúdos que eram priorizados, o conceito de história local e as dificuldades enfrentadas. A pesquisa foi planejada para ter duração de dois anos, mas foi prejudicada pela interrupção das atividades presenciais nas escolas a partir do dia 16 de março de 2020, por motivo da quarentena imposta pela pandemia de Covid-19. Assim, o trabalho se estendeu por mais 18 meses.

A pesquisa envolveu as redes pública e privada de ensino, mas neste texto, será abordada apenas a forma como os docentes da rede municipal

de ensino do Rio de Janeiro percebem os desafios que enfrentam para desenvolver o ensino de História nos anos iniciais.

Um referencial importante para este estudo foi a proposta curricular. Em 2020, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) implementou o Currículo Carioca. O documento estabelece unidades temáticas, habilidades e objetos do conhecimento para o ensino de História desde o primeiro ano do ensino fundamental. No texto de apresentação do currículo aos professores é destacado que:

ao trabalharmos com eixos temáticos, questões como nossos primeiros grupos sociais, relatos orais, o tempo e as transformações sociais, estamos valorizando uma História que dê conta das experiências vividas e vivenciadas por nossos alunos. E essa perspectiva passa por todos os anos de aprendizagem dando efetivo sentido às unidades temáticas e instrumentalizando nossos alunos para que construam uma identidade singular e uma visão crítica da realidade que os cercam¹.

A proposta curricular está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à medida que apresenta habilidades e objetos do conhecimento que derivam do que está determinado no documento nacional. As habilidades incluem conceitos como tempo, história, memória, patrimônio e cultura.

Outro referencial destacado são os materiais didáticos. As escolas recebem o material Rioeduca, que é uma apostila multidisciplinar elaborada pela equipe pedagógica da SME RJ. Neste material, o conteúdo de História é desenvolvido de forma integrada às outras áreas do conhecimento. Além disso, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) envia o livro didático de história indicado pelos professores. No início do ano letivo os alunos recebem um kit de material escolar composto por cadernos, lápis, lápis de cor e borracha.

Os referenciais teóricos da pesquisa estão baseados nos estudos de Cooper², que enfatiza a possibilidade e a importância do ensino de Histó-

ria desde a educação infantil. A autora afirma que nesta etapa o trabalho com as noções temporais e a elaboração de narrativas são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico. Nos anos seguintes é imprescindível que os alunos sejam estimulados a formular hipóteses a partir de fontes e de suas vivências, que tenham acesso à História como campo de conhecimento.

Este texto está dividido em três seções. A primeira parte tem como tema os desafios enfrentados pelos pesquisadores no contexto pandêmico, que tiveram que elaborar estratégias que possibilitassem a continuidade do projeto, mesmo no isolamento social. Na seção seguinte, apresenta o entrecruzamento dos dados da pesquisa com os documentos curriculares. Ao final foram estudados os materiais didáticos e o potencial para o trabalho pedagógico sobre a história local.

Desafios da pesquisa

O primeiro desafio foi o isolamento social. Em 16 de março de 2020, as atividades presenciais nas escolas foram interrompidas por motivo da quarentena imposta pela pandemia de Covid-19. No dia seguinte, foi publicada pelo Ministério da Educação a Portaria nº 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas enquanto durar a epidemia de coronavírus. O risco de disseminação do vírus impôs às escolas um desafio inédito de manter a rotina escolar sem a presença física dos alunos e professores nas escolas. A solução encontrada – e forçada – foi migrar para o ensino não presencial. Contudo, não foi um movimento planejado. Foi um processo emergencial, na qual toda a comunidade escolar foi afetada pelas consequências da pandemia: mortes, desemprego, aumento da violência e incerteza.

Nas instituições públicas de ensino cariocas, a situação se apresentou de maneira delicada, à medida que grande parte dos professores e dos alunos teve dificuldades de acesso à internet, inviabilizando o processo pedagógico emergencial, e deixando milhares de alunos sem aulas.

A pesquisadora enfrentou dificuldades para entrar em contato com os docentes e realizar entrevistas. Inicialmente foi utilizado um questionário virtual, que circulou a partir de uma rede de professores que os integrantes do grupo de pesquisa já conheciam. Os docentes participantes convidaram outros colegas para responder às questões. As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Zoom Meetings, mas apenas alguns professores quiseram fazer parte dessa etapa.

Apenas no final de 2021 as escolas participantes foram indicadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). A responsável por cada coordenadoria elaborou as cartas de apresentação que deveriam ser entregues às diretoras das unidades escolares para autorização da pesquisa. Nesta etapa a pesquisadora enfrentou dificuldades, pois os professores enfrentavam um cotidiano escolar bem complexo. Os alunos retornaram ao ensino presencial com várias defasagens de aprendizagem, principalmente em relação à leitura e à escrita. A Secretaria Municipal de Educação (SME) estabeleceu um programa de priorização curricular, em que alguns conteúdos curriculares deveriam ser enfatizados e outros excluídos. Os projetos de leitura e escrita foram priorizados e as áreas de História e Geografia praticamente anuladas. Muitos professores justificavam essa prática com o argumento de que os alunos não conseguiriam aprender História se não estivessem alfabetizados.

Outro desafio foi a relação distante entre a universidade e a escola. Muitos diretores não reconheceram a importância da pesquisa no ambiente escolar. Neste sentido, enxergaram os pesquisadores como uma ameaça, à medida que poderiam evidenciar o que consideram fragilidades em suas unidades escolares. Alguns diretores alegaram indisponibilidade de tempo e rejeitaram a presença da pesquisadora, mesmo com a indicação da coordenadoria.

Por outro lado, existe uma enorme burocracia por parte da SME-RJ, que centraliza as decisões e invalida os critérios de decisão dos diretores para sua comunidade escolar. Qualquer tipo de atividade nas escolas, mesmo que simples, requer muitas autorizações, que demandam a elaboração

de documentos, projetos, cartas de apresentação, ainda que a universidade tenha convênios vigentes com o órgão público.

Outro argumento apresentado pelos docentes e observado pela pesquisadora foi o excesso de atividades dirigidas impostas pela SME-RJ. Os docentes tinham que organizar seus alunos para participar de projetos e avaliações externas sem nenhuma relação com a realidade da comunidade escolar. E pouco tempo sobrava para investir em qualquer outra proposta. Um exemplo foi uma avaliação externa de leitura, em que alunos deveriam ser gravados lendo listas de palavras com diferentes graus de dificuldade. Essa proposta demandava muito tempo para organizar os discentes, que muitas vezes ficavam nervosos com o clima de cobrança para que lessem corretamente os vocábulos. As escolas se dedicaram integralmente durante semanas a essa avaliação, e os professores, mesmo se mostrando motivados em participar da pesquisa sobre ensino de história, não conseguiram, pois não havia tempo e nem clima escolar.

O ensino de História nos anos iniciais nas escolas cariocas: muitas permanências e poucas mudanças

A metodologia para a produção dos dados desse estudo se baseou na observação das repostas aos questionários aplicados, na análise dos relatos dos professores nas entrevistas e rodas de conversa e na observação da pesquisadora durante as visitas às escolas. As fontes foram entrecruzadas com os referenciais teóricos sobre formação docente, a proposta curricular de ensino de História nos iniciais e avaliação externa das redes de ensino.

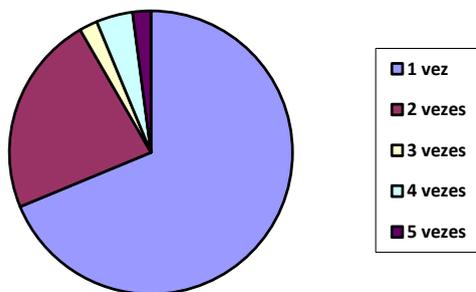
A proposta inicial era que a pesquisadora investigasse os cadernos dedicados ao ensino de História com o objetivo de identificar como este era desenvolvido pelos docentes. Durante a pesquisa foi possível perceber que aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática assumiam um papel de destaque. Os alunos não usavam caderno para História, apenas para Língua Portuguesa e Matemática. Os professores argumentavam que

não havia como desenvolver o ensino de História, pois os discentes não sabiam ler. O contexto pandêmico foi colocado como um agravante, à medida que a maior parte dos alunos das escolas participantes não conseguiu se alfabetizar por meio do ensino remoto.

A perspectiva de que a leitura é pré-requisito ao ensino de História é destacada na apresentação da proposta curricular carioca: “É esse caminho passa pela parceria com as salas de leitura, tão essenciais no descortinar desse novo mundo, que é o mundo da leitura e da escrita, vitais à prática histórica, trazendo assim aos nossos alunos, um horizonte de aprendizagem que em muito se fortalece³”.

No entanto, a análise das respostas dos professores aos questionários demonstra que eles não deixaram de desenvolver o ensino de história. O gráfico abaixo foi elaborado a partir da pergunta “em quantos dias na semana você pratica o ensino de História?”.

Gráfico 1 - Periodicidade semanal da prática de ensino de História



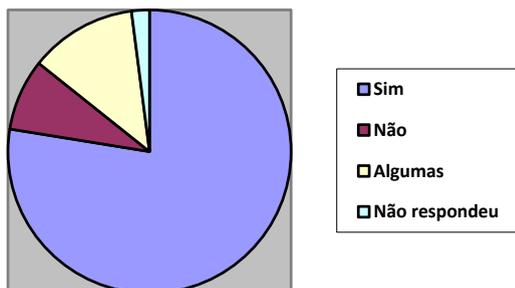
Fonte: elaborado pelo autor.

É importante pensar que nos anos iniciais os tempos de aula são organizados e divididos pelo professor. Diferente dos anos finais do ensino fundamental, quando há uma garantia de carga horária mínima para o ensino de História, nos anos iniciais esse tempo é definido pelo docente. A ideia é de que uma vez por semana seja equivalente ao tempo de duas horas entre a entrada ou saída e o recreio. A maior parte dos docentes en-

trevistados dedica esse período que corresponde a 90 minutos por semana, o que é bem pouco.

Outro aspecto é o que se ensina neste pouco tempo. A maior parte dos professores relatou que prioriza alguns conteúdos, que eles consideram fundamentais para que o aluno tenha uma noção de identidade e pertencimento. Os conteúdos relacionados ao calendário cívico foram citados como importantes. A maior parte dos docentes relatou comemorar datas cívicas.

Gráfico 2 - Você trabalha com datas comemorativas?



Fonte: elaborado pela autora.

É possível identificar que uma parte considerável do tempo reservado ao ensino de História seja utilizado para o trabalho com as datas cívicas, mesmo que estas não estejam entre os conteúdos do Currículo Carioca. Nas observações escritas dessa resposta, alguns professores escreveram que o ensino de História era basicamente ou somente isso.

Outra constatação foi que a escola, a sala de aula e a prática pedagógica eram fortemente atingidas pelas políticas de avaliação. A distribuição do tempo escolar sofria grande influência dos processos de avaliação externa. Durante a realização das provas externas, a situação se agravava e a prática pedagógica se resumia a um treinamento para as avaliações. Padroniza-se, assim, materiais didáticos, como apostilas e livros, que são voltados para objetivos específicos, a saber, a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática em questões propostas pelas avaliações externas.

Para mensurar a qualidade da alfabetização das crianças brasileiras, o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema de Avaliação da Alfabetização. O sistema é formado por testes de Português e Matemática aplicados nas escolas. As notas obtidas fazem parte do banco de dados do MEC e são utilizadas para calcular o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Por sua vez, a SME-RJ também aplica testes bimestrais para avaliar o desempenho de seus alunos nas provas de alfabetização. Na medida que o ensino precisa ser enquadrado para atingir objetivos de uma prova, ele se torna descontextualizado e não abrange as múltiplas dimensões da aprendizagem. Cabe destacar que reconheço a importância da leitura e escrita, não nega a importância desses processos. Entretanto, acredito que o processo de leitura e escrita podem ser desenvolvidos por uma perspectiva plural, através dos mais diversos conteúdos e disciplinas, não sendo restrito aos conteúdos da disciplina da Língua Portuguesa.

Durante a pesquisa várias professoras relataram sobre as dificuldades enfrentadas em um cotidiano escolar cada vez mais dirigido por políticas externas: projetos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, avaliações externas, apostilas e prazos a serem cumpridos. Outro fator que contribuiu para a diminuição das atividades pedagógicas de História e de Geografia é que não havia descritores, a saber, objetivos que a SME-RJ estabelecem para serem alcançados ao final do bimestre letivo, para os conteúdos desta área, como as Português, Matemática e Ciências possuíam.

A história local e os materiais didáticos

A pesquisa sobre ensino de História também investigou sobre como a história local é desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que é uma habilidade que consta do Currículo Carioca. Entre os 49 professores que responderam aos questionários, 30 docentes afirmaram trabalhar conteúdos sobre a história local, a partir de livros didáticos, apostila Rioeduca e outros materiais elaborados a partir de pesquisas.

Apesar de a SME-RJ considerar o material apostilado Rioeduca como o principal, os professores relataram adotar livros didáticos de história do PNLD. Neste caso, o livro didático aborda temáticas como o bairro, por exemplo, de forma universal, apresentando definições genéricas e ilustrações estereotipadas, que pouco dialogam com a realidade em que os alunos vivem. Um exemplo é a unidade escolar localizada no bairro da Gávea, na zona sul do município do Rio de Janeiro, onde o grupo desenvolveu um projeto para elaborar materiais didáticos. A maioria dos discentes morava na Rocinha em casas multifamiliares, situadas em becos sem asfalto e que não tinham rede de esgoto. Outra questão é que tinham pouco conhecimento sobre o bairro em que ficava a escola. A maior parte dos alunos chegava à unidade escolar de ônibus, que os deixava no portão que se dirigiam à sala de aula. A escola não desenvolvia atividades exploratórias nas ruas do bairro.

Santos, Ribeiro e Honório, em seus estudos sobre o impacto da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino de História nos anos iniciais, apontam que esse documento adota a concepção de identidade “como algo fixo e inato, único e imutável em oposição às reflexões contemporâneas sobre as constituições de identidades imóveis, fluidas em um mundo em constante mudança⁴⁹”. Nessa lógica há um esvaziamento do ato de ensinar, à medida que não se considera para quem está se ensinando e, conseqüentemente, para quem está se ensinando.

Os livros didáticos são adaptados aos preceitos da BNCC, e acabam sendo contaminados pelas bases filosóficas e pedagógicas de um projeto, que não considera o diverso. Ao contrário; tentam padronizar o conhecimento de forma que o material seja adotado nacionalmente, atendendo mais aos interesses comerciais, de uma indústria poderosa, do que aos objetivos pedagógicos.

Durantes as reuniões semanais os integrantes do grupo de pesquisa criticavam o livro didático e havia debates sobre como seria possível elaborar um material que dialogasse com a diversidade e fosse significativo para os alunos. Nesse aspecto, destacamos as oficinas sobre o conceito de histó-

ria local realizadas nessa etapa do projeto. Como coordenadora, observei a dificuldade das graduandas em problematizar o espaço: identificar marcas da produção humana, o patrimônio material e imaterial do bairro onde se localizava a escola.

Nessa fase do desenvolvimento do planejamento da proposta pedagógica, as licenciandas do grupo foram orientadas a desenvolver uma ação fundamental a compreensão da história do local: a pesquisa. Fagundes⁵ define o diferencial do professor pesquisador como aquele que é capaz de produzir conhecimento considerando a interculturalidade e a pluralidade como partes inerentes à sociedade e aos sujeitos que se desenvolvem nela. Para o desenvolvimento do projeto foi oportunizado às bolsistas a pesquisa da história local, educando seu olhar para a identificação de fontes históricas como o nome das ruas, estátuas, entrevistas com moradores, periódicos de diferentes períodos.

A partir do levantamento das fontes, as bolsistas conseguiram conhecer a história do bairro da escola, em especial do quarteirão onde estava edificada. Na década de 1960, a unidade escolar ficava na favela Praia do Pinto. A favela se situava no Leblon e Lagoa e era alvo da política de remoção das favelas em 1969. Em 1969, ocorreu um incêndio que obrigou que todos fossem removidos, levando os moradores a se dirigirem para conjuntos habitacionais distantes. Parte dos habitantes rejeitaram a mudança para bairros distantes e foram para a Favela da Rocinha, e outros foram apoiados por Dom Helder Câmara, que angariou fundos para a construção da Cruzada São Sebastião, condomínio popular do bairro do Leblon. Após a remoção dos moradores, o espaço sofreu grandes transformações, sendo construído no local o condomínio Selva de Pedra, um conjunto de prédios com apartamentos confortáveis, que foram comprados pela classe média alta. Também foi construída a Cobal, um Horto mercado, que atende aos moradores dos condomínios próximos.

Esse trabalho de pesquisa da história local permitiu que as graduandas tivessem outro olhar para o espaço em que se situava a escola, pois passaram a conhecer as transformações que esse sofrera nos últimos 40 anos,

promovendo reflexões sobre a cidade e sua história, assim como oportunidades de recuperar o vivido, as experiências dos alunos e de suas famílias. As licenciandas produziram materiais didáticos que dialogavam com a realidade, superando as atividades estereotipadas propostas pelo livro didático.

Por meio disso buscamos contemplar as diversas áreas do conhecimento e possibilitar aos alunos uma leitura crítica da realidade, além de permitir que se expressassem por meio da oralidade, escrita e desenho. O espaço em torno da escola ganhou novos significados para a turma; os alunos passaram a questioná-lo e a construir relações de pertencimento, por seus familiares, vizinhos e amigos pertencerem a história do bairro.

Otto ressalta que a formação dos professores dos anos iniciais deve abordar o conceito de história local a fim de que os futuros docentes sejam capazes de desenvolver atividades de aprendizagem histórica de forma significativa, proporcionando uma alfabetização que estimule leitura de várias dimensões da sociedade. Nesse sentido, é preciso que os professores tenham um olhar alfabetizado, que sejam capazes de desnaturalizar o cotidiano que os cerca, problematizando-o: é um exercício de aprender a olhar e pensar no que vê, a olhar com atenção, a desenvolver a sensibilidade, a olhar também o que desagrada⁶.

A Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), trouxe reformulações ao ensino. Foi determinado que os currículos do ensino fundamental deveriam ter uma base nacional comum, composta obrigatoriamente pelo conhecimento da realidade social e política, especialmente a do Brasil. O ensino da história do Brasil neste segmento foi assegurado no parágrafo 4º, que reforçou a obrigatoriedade do ensino levar em conta as contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia.

Magalhães⁷ indica outro movimento da reformulação curricular ocorrida na década de 1990. Trata-se do estabelecimento de parâmetros

básicos para o ensino por meio da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O texto inicia com a apresentação de uma trajetória do ensino de História em nosso país, desde 1827 até 1990. O documento resalta que os movimentos do campo historiográfico levaram ao redimensionamento do objeto histórico, a partir da ampliação da noção de documento que resultou em reflexões sobre o cotidiano.

O documento curricular também propõe uma organização em torno de dois eixos temáticos, desdobrados em subtemas – história local e do cotidiano –, subdividida em dois subitens – localidade e comunidades indígenas –; e história das organizações populacionais, subdividida em deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, e organização histórica e temporal.

Os movimentos acadêmicos de reformulação da história escolar, a LDB e os PCNs em seu formato original intencionavam proporcionar uma ruptura com as práticas de ensino de História desenvolvidas ao longo do século XX. Neste sentido influenciaram a reformulação de propostas curriculares municipais. Agora, mais de 20 anos após a criação destes documentos, faz-se necessário refletir de que maneira a formação inicial dos professores contribui para implementação das leis no cotidiano escolar, proporcionando a ruptura com formatos estereotipados que ainda existem na educação histórica escolar atualmente.

No contexto de mudanças nas políticas sociais, atreladas ao movimento acadêmico multicultural crítico, surgiu a Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008. Esta alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) elaborou as orientações curriculares que estabeleceram objetivos, conteúdos, habilidades para cada disciplina escolar, com o propósito de uniformização do currículo da rede. De acordo com Moraes e Spindola⁸, as orientações curriculares, os cadernos pedagógicos e os descritores compunham a proposta curricular assumida pela SME-RJ. No caso da História

não havia descritores, tampouco orientações curriculares para o ciclo de alfabetização.

Outro aspecto a ser destacado é o estudado por Esteban (2012): a partir da implantação da Provinha Brasil as atividades de ensino direcionaram-se pelos conteúdos que serão avaliados nesses testes padronizados. Para realização do exercício diagnóstico desta pesquisa, alguns aspectos merecerão especial atenção: o tempo da rotina escolar dedicado às atividades de aprendizagem histórica, a apropriação pedagógica de conceitos, como consciência histórica, memória, narrativa, e a investigação sobre a permanência de um ensino que prioriza a comemoração de um calendário cívico, estruturando-se em estudos do meio, divididos em círculos concêntricos, com um recorte espacial que inicia no bairro, muitas vezes fictício, apresentado pelo livro didático, e termina no estado. Estudos revelam que, em muitas escolas, as concepções e práticas pedagógicas ainda isolam o processo de alfabetização da História. Nesta perspectiva acredita-se que primeiro é preciso ensinar a ler e a escrever, para depois ensinar e aprender História.

Primeiramente, conforme destaca Esteban⁹, há de se pensar em quem é o indivíduo que chega à escola pública. A classe popular que, a priori, tinha seu acesso negado às instituições de ensino, foi paulatinamente conquistando seus direitos. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foram mecanismos que possibilitaram a garantia de acesso à escola pública fundamental a todos os brasileiros. Entretanto, a universalização do acesso à educação gerou outros desafios, como a permanência dos alunos e a qualidade do ensino que é oferecido. Nesse sentido, é necessário que analisemos se esse público está tendo real acesso ao conhecimento significativo, que incentive a reflexão sobre si e sobre o seu lugar no mundo.

Quando pensamos no currículo e a forma como é abordado, Esteban¹⁰ retrata o cenário do ensino nas escolas públicas que pode ser visto em muitas práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização e foi evidenciado

na turma acompanhada pelas bolsistas. O que ocorre é que as avaliações externas afetam o cotidiano e as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que esses focalizam apenas as áreas do conhecimento, de acordo com a meta a ser atingida em termos de desempenho dos alunos. Para Afonso¹¹, o processo de avaliação educacional empreendido por municípios leva à imposição de um crescente controle e impõe currículos uniformes, não considera as especificidades, diferenças e culturas locais. As avaliações externas da SME- RJ, por exemplo, só avaliam questões voltadas a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. O ensino de outras áreas do conhecimento, a saber, Geografia, História e Ciências ocupa pouco ou nenhum espaço do cotidiano escolar.

O conteúdo de ciências naturais, por exemplo, aparecia apenas por estar vinculado a um trabalho com a composteira que a professora montou com os alunos. Apesar de Português ser predominante, a própria alfabetização também era esvaziada a uma ação mecânica, perdendo os sentidos possíveis para se tornar uma decodificação de códigos. Em conformidade com Kramer e Abranovay¹², a alfabetização é “um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações e interpreta”. Entretanto, as práticas observadas mostraram que os alunos não são, de fato, convidados a ler o mundo e a se posicionarem como produtores de cultura. O que foi observado é que tanto a professora da turma quanto os alunos estavam sob constante pressão para serem alfabetizados e isso provocava uma grande ansiedade em ambos.

O contexto da elaboração da pesquisa proporcionou aos pesquisadores uma experiência real da prática na escola. O planejamento considerou relações multifacetadas e fatores heterogêneos. A interação com a professora da turma levou ao reconhecimento de várias questões do “chão da escola”, que influencia nas escolhas pedagógicas do docente. É possível citar o planejamento da atividade exploratória do quarteirão, que era fundamental para proporcionar a leitura do espaço do bairro, e assim, incentivar os alunos ao questionamento da sua história. Para que os alunos saíssem

acompanhados da professora regente e das licenciandas para a exploração de quatro ruas próximas à unidade escolar, houve o questionamento do tempo que isso iria demandar. Ficou claro que essa atividade só poderia ocorrer nos intervalos das diversas avaliações. Por outro lado, houve grande burocracia para que essa ação pedagógica externa fosse autorizada. Foram necessários diferentes documentos, que passaram pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e pela direção da escola, até que pudessem ser enviadas aos pais as autorizações.

A partir da experiência relatada, torna-se possível afirmar que as políticas de avaliação implicaram nas práticas pedagógicas dos docentes nos primeiros anos do ciclo de alfabetização. A organização do tempo escolar privilegia o ensino da Língua Portuguesa e as demais áreas do conhecimento são negligenciadas. Os alunos são os principais prejudicados, pois não conseguem ter acesso a todas as áreas do conhecimento. Os professores também são afetados por tais políticas, uma vez que sentem as pressões externas, limitando, muitas vezes, sua prática a repetições e cumprimento de conteúdos que serão exigidos pelas provas, além das questões emocionais como ansiedade e frustração.

Em nosso projeto identificamos a importância do tempo para pesquisa, planejamento das atividades, estudos teóricos e da formação continuada para uma educação que não considere as diferenças e cultura locais. O projeto oportunizou aos alunos aprendizado sobre a história local, proporcionou o debate sobre a memória, estabeleceu o com a comunidade escolar e ressignificou o espaço em que os alunos viviam. Concomitantemente, os discentes trabalharam práticas de leitura e escrita por meio das narrativas, mostrando que é possível construir um processo de alfabetização que valorize as múltiplas dimensões do conhecimento. Para tanto, faz-se necessário mudar a concepção da prática pedagógica determinadas por avaliações externas, que pouco considera as especificidades das escolas e o ensino de História.

Notas

- 1 Currículo Carioca, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2020, p. 3.
- 2 COOPER, H. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- 3 Currículo Carioca, op. cit., p.3.
- 4 SANTOS, Maria Aparecida; RIBEIRO, Suzana Lopes; HONÓRIO, Wanessa. *Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais*. RPGE–Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 961-978, set. 2020, p. 12.
- 5 FAGUNDES, Tatiana Bezerra. *Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas de trabalho docente*. Rev. Bras. Educ. 21 (65), Abr.-jun. 2016.
- 6 OTTO, Clarícia. História(s) nos anos iniciais da educação básica: experiência, memória e narrativa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. (orgs.). *Ensino de história, memória e culturas*. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 172.
- 7 MAGALHÃES, Marcelo. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, v.11, n.5, jun., 2007
- 8 MORAES, Caroline; SPINDOLA, Luísa. *O currículo de história na reforma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.43, n.4, out/dez. 2017.
- 9 ESTEBAN, Maria Teresa. *Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar*. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, 2012, p. 573-592.
- 10 ESTEBAN, op. cit.
- 11 AFONSO, Almerindo J. *Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável*. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 13, n.1, 2009, p. 13-29.
- 12 KRAMER, Sonia; ABRANOVAY, Miriam. *Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade*. In: KRAMER, Sonia (org.). *Alfabetização: dilemas da prática*. São Paulo: Dois Pontos, 1988, p. 168.

Redes de educação antirracista na produção compartilhada de materiais didáticos

Patrícia Teixeira de Sá

“Que processo de olhar nos permitirá reagir à sedução das imagens que ameaçam desumanizar e colonizar?”

Bell Hooks

Constituindo redes de educação antirracista

O projeto de extensão “Educação antirracista: representações de negros e indígenas em livros didáticos e em fontes audiovisuais¹” foi criado com o propósito de instituir espaços de reflexões e trocas sobre saberes e práticas docentes no desafio cotidiano de construção de currículos sintonizados com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Direcionamos nossas ações para a criação colaborativa de materiais didáticos para usos na escola e na universidade de autoria compartilhada entre professoras(es) em formação inicial e em formação continuada. Nossas discussões aspiram à intensificação dos fluxos de conhecimentos entre a escola e a universidade, entre a literatura didática e a produção cultural, entre as mídias e o ensino de História.

O projeto ocorre desde 2019 através de parcerias interinstitucionais entre o Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal Fluminense e escolas públicas² localizadas nos municípios de Niterói, Rio de Janeiro e Ouro Preto (MG), visando ao fortalecimento de práticas edu-

cativas antirracistas em andamento em ambas as instâncias, à criação de materiais didáticos, recursos e estratégias de ensino-aprendizagem. Outra direção da ação extensionista é a promoção de encontros com especialistas na interface entre a educação, o ensino de História e temáticas das culturas e histórias indígenas, afro-brasileiras e africanas, como interlocutores na formulação de projetos de intervenção pedagógica sintonizados com a luta contra o racismo nas escolas e na sociedade. Trata-se de uma proposta de intercâmbio de experiências e projetos voltados para a educação intercultural, com foco no ensino de História, visando beneficiar professoras e professores da educação básica, licenciandas e licenciandos da UFF e estudantes das escolas parceiras, assim como fornecer perspectivas de práticas de formação de professores e para pesquisas em torno das relações étnico-raciais, livros didáticos, fontes audiovisuais e mídias.

Como ação extensionista, é importantíssimo, passados 15 anos da Lei nº 11.645/08 e 20 anos da Lei nº 10.639/03, avaliarmos e contribuirmos para potencializar modos de aplicação dessa legislação a partir de parâmetros de análise das representações de negros e indígenas no livro didático e no audiovisual de modo a substanciar a iniciação à docência e a formação continuada de professores. O impacto da legislação sobre as práticas educativas se faz sentir a partir da constatação de multiplicação de práticas e saberes comprometidos com a educação antirracista nas escolas³.

Como projeto de intercâmbio de experiências educativas antirracistas, entre professores e estudantes da educação básica e da universidade, foi entremeadado com discussões de aportes teóricos/conceituais relacionados à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e oficinas de ensino de História, com o objetivo de ampliar o espectro de trabalho pedagógico em relação a essas temáticas, tanto na escola como na universidade. Para tanto, parte-se de uma problematização sobre o processo de construção de conhecimento histórico em relação aos desafios de uma educação intercultural crítica⁴. A educação intercultural rompe com uma visão essencialista

das culturas e das identidades culturais e pressupõe que processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente⁵. A construção de discursos identitários passa por uma série de ações pedagógicas voltadas para o diálogo com o passado, sendo o ensino de História fundamental para acionar mecanismos de formação identitária de cidadãos. Portanto, a história escolar tem um papel na gestão da memória e na legitimação/desconstrução de saberes. Por ser um espaço de multiplicidade de falas, gestos, rituais e sentidos, a escola possui grande potencial de reconhecimento político da diversidade e pluralidade culturais⁶.

Compartilhamos do conceito de conhecimento histórico escolar como resultado de um processo de sistematização da História como disciplina escolar, fortemente ancorada nos mecanismos da memória social e da cultura histórica, que estabelece relações com o conhecimento histórico acadêmico, mas possui objetivos e funções diferentes⁷.

Práticas como criações colaborativas

Neste item, pretendemos expor as principais ações desenvolvidas nos cinco anos de vigência do projeto. No ano de 2019, nosso foco foi a concepção compartilhada entre professoras(es) da escola, da universidade e licenciandas(os) de oficinas de práticas de educação antirracista, com ênfases diversas tais como: representações indígenas no cancioneiro popular brasileiro; redes sociais e relações étnico-raciais; literatura infanto-juvenil e identidades afro-brasileiras; representações de negros e indígenas em livros didáticos. Naquele ano, as trocas de experiências deram visibilidade às práticas de ensino pautadas pelo desafio da educação antirracista em seis escolas públicas parceiras do projeto localizadas no município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, conforme quadro a seguir.

Título da oficina	Local de realização	Proponente(s)
Cancioneiro popular e representações indígenas	C.E. Cizínio Soares Pinto	Prof. ^a Dr. ^a Patrícia Sá (UFF) Prof. Nelson Ricardo Gomes da Costa
Africanidades na literatura infanto-juvenil	Faculdade de Educação/UFF	Prof. ^a Dr. ^a Priscilla Artte (SEEDUC)
Redes sociais e relações étnico-raciais	E.M. Santos Dumont	Dr. ^a Mirna Juliana dos Santos (UCP)
Indígenas entre representações: educação, audiovisual e livros didáticos	C.E. Raul Vidal	Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira (UFF) Prof. ^a Ms. Flávia Cordeiro (SEEDUC)
Olhares indígenas: terra e identidades	C.E. Maria Pereira das Neves	Prof. ^a Dr. ^a Ana Paula Massadar Morel (UFF)

Fonte: Equipe do projeto de extensão Educação Antirracista: representações de negros e indígenas em livros didáticos e em fontes audiovisuais

Como projeto inscrito no campo da extensão dialógica, visa fortalecer e ampliar práticas educativas antirracistas em andamento⁸. Nos anos de 2020 e 2021, em meio ao isolamento social necessário para a mitigação dos impactos da pandemia de Covid-19, diante de estudantes da escola e da universidade entre aulas remotas e atividades mediadas por tecnologias digitais, organizamos encontros on-line direcionados a professores em formação inicial e continuada para debater temas pertinentes à educação antirracista e ao ensino de História, através da promoção de discussões teóricas, rodas de conversas e encontros com artistas. Ainda nos primeiros meses do isolamento social vivenciado no ano de 2020, propusemos uma ação dentro do “Festival Em Casa com FEUFF”, uma iniciativa de professoras(es) vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense que reuniu diversas formas de encontro on-line entre comunidade acadêmica e escolar. Organizamos a proposta de encontro on-line com um artista radicado em Niterói, o cantor e compositor André Jamaica,

apostando no impacto da arte e da cultura para a sensibilização da sociedade para questões relacionadas à luta antirracista. Nesse encontro, o formato foi de “bate-papo” e a ênfase foi colocada sobre narrativas de experiências de participantes sobre memórias de contato com músicas que provocam reflexões sobre as relações étnico-raciais.



BATE-PAPO 

**MUSICALIDADES
ANTIRRACISTAS**

Dia 02.07
quinta-feira
das 18h às 20h

ANDRÉ JAMAICA
ÉRIKA FRAZÃO
PATRÍCIA SÁ

Link: <https://bit.ly/3evlmAr>

Durante a pandemia, com as escolas e a universidade fechadas, somada à forte ansiedade sobre a saúde de toda a equipe, além do problema da desigualdade de acesso à internet e equipamentos de informática, continuamos nossas reuniões sistemáticas, semanais, em que discutíamos textos e pensávamos possibilidades de ação naquele contexto. Dando seguimento à articulação da equipe para a criação de materiais com finalidades educativas antirracistas, iniciamos reflexões sobre o tema da Independência do Brasil, os imaginários sociais e as criações de propostas didáticas por professores de História a respeito das representações de negros e indígenas nesse processo histórico⁹.

No início de 2021, uma parceria com o Grupo Oficinas de História, formado por pesquisadores da área de ensino de História de diversas instituições, foi estabelecida para a criação de produtos culturais no âmbito do projeto “Usos do passado: história pública, didática e formação do professor”. Visando repensar a formação de professores de História no Brasil, em contexto de crise democrática e negacionismos, uma das direções do projeto foi articular iniciativas e pesquisas que promovem o conhecimento histórico em diversas finalidades, tais como a problematização da história circulante na sociedade, a sua dimensão escolar e as práticas de formação de professores. Uma ação importante nesse sentido foi o programa “História para você”, que se constituiu como uma plataforma de realizações audiovisuais destinadas a diferentes públicos: estudantes e professores do ensino básico e superior, e um público mais amplo interessado em História. A contribuição do LEH/UFF nessa parceria foi a de pensar episódios para a primeira temporada de podcasts, com a temática da Independência do Brasil. Assim, durante os anos de 2021 e 2022, no Laboratório de Ensino de História da UFF (LEH/UFF) realizamos tarefas de concepção, produção e divulgação de podcasts de formação¹⁰. Antes da construção colaborativa dos roteiros, realizamos um ciclo de debates como disparador de questões que fundamentaram nossas escolhas para a elaboração dos roteiros dos podcasts. Alguns conceitos se evidenciaram como importantes para se pensar e ensinar a Independência, na chave da educação antirracista, tais como: fato/processo; representatividade; imaginário social; cultura de história; heroicização; mito; comemoração; memória; colonialidade; e descolonização¹¹.

Na produção dos podcasts, professores de diferentes regiões do país foram mobilizados a narrarem suas práticas de ensino de História da Independência do Brasil. As questões dirigidas aos(as) professores(as) participantes visaram estimular o debate acerca dos desafios, dificuldades e criações na abordagem da Independência do Brasil na aula de História. A primeira temporada está formada por quatro episódios, reunindo narrativas de professores da educação básica e diálogos com pesquisadores em ensino de História. O primeiro episódio da temporada é sobre livros di-

dáticos como mediadores da reflexão sobre o tema nas aulas de História¹². Em seguida, foi produzido um episódio estabelece uma problematização em relação ao processo de heroicização de D. Pedro I na cultura histórica em relação à Independência¹³.

A parceria entre o LEH e o Grupo Oficinas resultou na produção de mais dois episódios. O terceiro apresenta reflexões sobre o audiovisual na sala de aula¹⁴ e o quarto aborda apropriações e reinvenções do carnaval na aula de História, no diálogo com o tema da Independência do Brasil¹⁵. Perguntamos aos professores participantes sobre a possibilidade de serem trabalhadas as representações de negros e indígenas nesse processo histórico. Considerando que o ensino de História do Brasil se estrutura de forma atrelada a uma memória oficial do Estado brasileiro, com viés político de dominação de matriz branca/eurocêntrica, as(os) professoras(es) convidadas(os) contribuíram com narrativas sobre como mobilizam alguns tipos de recursos para que a aula seja mais próxima dos interesses dos seus estudantes e possam desconstruir representações, imaginários e preconceitos sobre as pessoas indígenas e negras.

Podemos entender o podcast como uma tecnologia da oralidade¹⁶. Por meio de locução, debate, exposição verbal, escolhas de sons e músicas ocorre a construção de ambiente oralizado por meio tecnológico. O tom coloquial da oralidade é perfeitamente acolhido no formato de podcast, que possui menos regulações e se destinam a comunidades especialmente interessadas nas temáticas propostas. No projeto “História para você”, o formato de podcast foi viável tecnicamente, nos limites de uma ação “artesanal” e experimental, visando um efeito de intercâmbio e divulgação de práticas de ensino por meio das narrativas de professores. No desenvolvimento do projeto, destacamos a oportunidade de constituir e alimentar uma plataforma que confere visibilidade de práticas de ensino em andamento, com destaques para criações docentes considerando a diversidade regional do país, com possibilidade de reverberar sobre outras salas de aulas. O processo de construção coletiva do podcast “História para você” se pautou pela possibilidade de contribuir para o enfrentamento da hierarquização de saberes escolares e saberes acadêmicos, promover espaços de resistências frente à memória oficial de

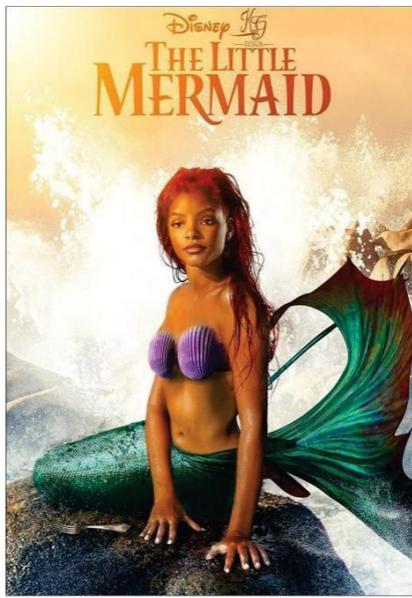
matriz branca e europeia e superar visões que vitimizam e desumanizam negros e indígenas na História do Brasil.

Compartilhando histórias

A (des)educação do olhar, com propósito de provocar crítica e rompimento com representações desumanizadoras sobre pessoas negras e indígenas na História do Brasil, tem sido um propósito importante no desenvolvimento do projeto. Com o retorno das atividades presenciais nas escolas e na universidade, ao longo do ano de 2022, voltamos a organizar oficinas de práticas de educação antirracista. Orientados pela leitura do livro “Racismo brasileiro: história da formação de um país”, da historiadora e professora Ynaê Lopes dos Santos¹⁷, criamos a oficina “Resistência negra em imagens”.



O **Pantera Negra** é o primeiro super-herói de ascendência africana das histórias em quadrinhos, aparecendo pela primeira vez em julho de 1966. Atualmente, se popularizou pela interpretação do ator Chadwick Boseman que se consagrou como um dos maiores símbolos para a comunidade negra no mundo, impactando a vida de milhares de jovens e crianças que passaram a se reconhecer e se aceitar como negros



A Pequena Sereia é um filme de animação americano de 1989, produzido pela Walt Disney pictures que conta a história de uma princesa sereia que sonha em se tornar humana. Em 2023, o filme ganhará uma versão live-action que tem gerado polêmicas devido à decisão do estúdio de escalar a atriz e cantora Halle Bailey, que é uma mulher negra, para interpretar a princesa

A equipe selecionou dez imagens de protagonismo e resistência de pessoas negras na história contemporânea, organizadas em cinco eixos temáticos: educação, trabalho, movimentos sociais, personagens ficcionais e beleza negra.



Maria Júlia Coutinho Portes, conhecida como **Maju Coutinho**, é uma jornalista, apresentadora, comentarista, radialista e repórter brasileira. Ficou famosa como garota do tempo no Jornal Nacional, na Globo, a primeira mulher negra a ocupar esse posto.



Por iniciativa de **Laudelina de Campos Melo**, em 1936, nascia no Brasil o movimento sindical de trabalhadores domésticos, em busca de melhores condições de trabalho. Somente 20 anos após sua morte, em 2013, ocorreu a aprovação da chamada PEC das Domésticas, em que os trabalhadores domésticos passariam a ter direito a benefícios semelhantes aos de outras categorias profissionais

REDES DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRODUÇÃO
COMPARTILHADA DE MATERIAIS DIDÁTICOS



Antonieta de Barros, foi uma professora, jornalista e política brasileira, sendo a primeira negra brasileira a assumir um mandato popular. Tornou-se inspiração para o movimento negro devido a sua história traçada em defesa da emancipação feminina, de uma educação de qualidade para todos e pelo reconhecimento da cultura negra.



Primeira turma do curso de Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). A prova de que vale a pena lutar pela inclusão de jovens negros e negras no ensino superior do Brasil, essa política pública muda realidades e representa o sonho de muitas famílias. A educação não pode ser vista como oportunidade, trata-se de um direito, é poder e transformação social!

Além da seleção das imagens, foi produzido um texto didático voltado para estudantes da educação básica com intuito de historicizar o conceito de raça e provocar reflexões sobre produção e circulação de imagens nas mídias. A oficina foi realizada em uma escola pública parceira no município de Niterói, para um público de estudantes de 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio.



Em 1963, marcado pelo discurso 'I have a dream', acontecia a 'Marcha para Washington', que impulsionou o **Movimento pelos direitos civis** dos negros norte-americanos.

Em homenagem a esse dia e ao ativista, dia 19 de janeiro é celebrado o '**Martin Luther King Day**', feriado nacional estadunidense.



Black Lives Matter (Vidas Negras Importam) é um movimento ativista internacional, com origem na comunidade afro-americana. O BLM regularmente organiza protestos em torno da morte de negros causada pela brutalidade policial, questões mais amplas de discriminação racial e a desigualdade racial.

Estrategicamente, a equipe se mobilizou para a organização de um conjunto de imagens que estimulassem a positividade a autoimagem de estudantes negras e negros, grande maioria na escola parceira. A construção de significados diante da circulação das imagens propiciou uma dinâmica profícua de formação envolvendo o encontro de saberes e práticas de licenciandas(os) e professoras parceiras, diante e com estudantes da escola.



Foto: Patrícia Sá.

A fase atual do projeto está marcada por reflexões sobre os 20 anos da Lei nº 10.639/03. Promovemos encontros entre estudantes e professores de diferentes licenciaturas na Universidade Federal Fluminense com o intuito de pensar quais caminhos para a formação docente se revelam como importantes para fortalecer práticas educativas antirracistas. Notamos a necessidade de se valorizar as narrativas autobiográficas como dispositivos de formação potentes para a discussão das relações étnico-raciais na socialização profissional de professores. Em rodas de conversa realizadas no segundo semestre de 2023, com participação de licenciandos de Pedagogia, História, Física e Ciências Sociais, foram narradas histórias de formação na escola e na universidade, em um balanço da presença/ausência de intelectuais negras/os como referências de conhecimento, diversidade epistemológica, na direção de uma integração entre currículo, conhecimento e luta política. Nesse momento, apostamos na ampliação do percurso formativo através da narrativa autobiográfica, com intuito de ampliar os sentidos, descortinar emoções, construir pontes entre o pessoal, o político e o pedagógico no espaço público de educação. Nesse sentido, narrar e escutar histórias permite o adensamento das temáticas escolhidas,

em diferentes abrangências e profundidades, envolvendo histórias de vida e formação¹⁸. Pensar o currículo da formação de professores coletivamente através das provocações de um projeto de extensão universitária pode incentivar a construção cotidiana de temas de pesquisa e ensino através de uma concepção de currículo narrativo, tal como expresso no texto de Goodson e Crick:

O currículo torna-se um “caminho narrável” em direção à formação de identidade e agência, quando “o saber como contação de história” é valorizado promovido e representado. Narrativas propiciam e criam espaço para “momentos pedagógicos” nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmas, umas com outras, com suas próprias cultura e tradição, com suas esperanças e aspirações e, em última instância, com uma construção de conhecimento intencional e orientada, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas. Esse tipo de aprendizagem narrativa oferecerá um antídoto para a aprendizagem prescritiva do currículo que tem desestimulado gerações de estudantes¹⁹.

Nas trocas estabelecidas nesses encontros, os licenciandos apontaram, no mundo da educação formal, seja na escola ou na universidade, marcas do racismo institucional que precisam ser combatidas. Lançar olhares para a formação inicial do ponto de vista da educação antirracista desvela muitos desafios a serem enfrentados, desde a necessidade de se ampliar o número de professoras(es) negras(os) na universidade, passando pela crítica às referências e abordagens adotadas nos cursos, até uma problematização mais ampla sobre os objetivos e funções da universidade na sociedade. Para quem produzimos conhecimento? Apostamos na importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão para a construção de alternativas de formação inicial e continuada que contribuam para a superação de práticas desconectadas do enfrentamento das desigualdades sociais, raciais e educacionais.

Nas reuniões sistemáticas da equipe, as pautas são definidas a partir dos anseios dos docentes das escolas parceiras e das reflexões sobre

questões importantes do debate público sobre História, educação e relações étnico-raciais. As conversas e os debates de textos são motivados por inquietações a respeito das relações sociais e pedagógicas em um país estruturalmente marcado pelo racismo. Muitas vezes, vivenciamos situações-limite, quando emergem narrativas dolorosas que geram desafios para a prática de ensino orientada por uma ética do antirracismo. Um dos desafios recorrentes é a sensibilização de professoras(es) e estudantes no enfrentamento da reprodução de conteúdos racistas da linguagem. A sala de aula precisa ser um ambiente seguro para a expressão de incômodos e violências provocadas por expressões amplamente utilizadas na sociedade, mas que atacam a dignidade e desumanizam pessoas negras e indígenas no cotidiano. Como estratégias importantes para possibilitar espaços para o sensível debate, adotamos as oficinas e as rodas de conversas em função do seu potencial de criação de um ambiente de transbordamento das emoções, experiências e perspectivas.

O ensino de temas sensíveis se firma como importante finalidade educativa para muitos professores comprometidos em construir caminhos de superação do ensino de História pautado por ideais racistas e elitistas de nacionalidade. Gil e Eugênio, com base em Tutiaux-Guillon, definem “questão sensível” como

aquela carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e o futuro em comum. Geralmente, implica o confronto de valores e interesses e pode ser, para um grupo, um constrangimento na tomada de decisões²⁰.

Um desafio para o campo da formação de professores é o exercício de estar à escuta de apropriações de estudantes de produtos culturais, suas reflexões ético-políticas, seus aprendizados. O ensino de História, ao co-

locar em jogo a construção de identidades sociais, raciais e gêneros, não pode prescindir da discussão do papel da mediação de produtos culturais. Lançar olhares para as representações sociais e programar ações didáticas em torno da produção cultural nos parece um caminho fundamental para a construção de perspectivas desafiadoras para a reprodução de imagens e narrativas preconceituosas e estereotipadas. A mediação docente, na articulação entre conhecimento formal e práticas sociais cotidianas, pode instituir confrontos importantíssimos das políticas de representação cultural e construção de novos produtos culturais, atravessados pela reflexão crítica da história vivida e da história-conhecimento.

No contexto atual da educação brasileira, o trabalho de professores de História, configuradores importantes de cultura histórica, está afetado por diversos tipos de ataques, encampados por setores conservadores, de desqualificação e desvalorização do conhecimento formal e sistematizado produzido em escolas e universidades. A dimensão da crítica da cultura torna-se ainda mais relevante em um momento histórico de fortes embates e disputas de narrativas. A escola e o ensino de História podem instituir importantes espaços de enfrentamento das condições históricas reprodução de desigualdades sociais, raciais, e de gêneros. Tornar-se professor(a) de História em tempos de crise democrática no Brasil implica no desenvolvimento da capacidade de lidar com situações que em muito extrapolam o espaço ritualizado da sala de aula. A discussão e implementação da BNCC, a reforma do ensino médio, os ataques e as perseguições a professoras(es), a precarização e a desvalorização da educação pública por sucessivos governos e por discursos midiáticos hegemônicos, a retirada de direitos de trabalhadoras(es), a crise econômica, o desemprego, a insegurança alimentar rondando o país, são elementos de um cenário difícil para jovens que decidem ensinar, fazer-se professores(as). Nosso projeto de extensão tem o intuito de fortalecer redes de formação de professores, tanto da etapa inicial da licenciatura, quanto na formação continuada, para fazer frente, como força coletiva, às tentativas de desestabilização e desmonte da educação pública. Reconhecemos o potencial democrático da

educação pública, com seu público pluriétnico, com presença de diversas camadas sociais. Enfrentamos cotidianamente o desafio da construção de uma perspectiva de democracia sintonizada com uma educação que acolha a diversidade na perspectiva intercultural. Em um país estruturalmente racista, somamos força ao enfrentamento cotidiano da demanda pela superação do racismo institucional e cotidiano e apostamos na formação que potencialize a multiplicação de salas de aula orientadas por uma ética da luta antirracista.

Notas

1 Entre os anos de 2019 e 2022, o projeto esteve sob minha coordenação e teve o professor Rodrigo de Almeida Ferreira como coordenador adjunto. Em 2023, o projeto esteve sob coordenação da professora Érika Frazão.

2 Escolas parceiras ao longo do desenvolvimento do projeto: Colégio Estadual Cizínio Soares Pinto; Colégio Estadual Maria Pereira das Neves; Colégio Estadual Raul Vidal; Colégio Estadual Manoel de Abreu; Escola Municipal Santos Dumont; Colégio Estadual Aurelino Leal; Escola Municipal Cardeal Câmara; Escola Estadual Dom Veloso; Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho.

3 SANTOS, L. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais: um olhar para os saberes e práticas escolares e docentes. In: XAVIER, G. (org.). *Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora; Rio de Janeiro: MC&G Editorial; Brasília: MEC, 2015.

4 ANDRADE, M. (org.). *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro, Quartet Ed./FAPERJ, 2009; OLIVEIRA, L.F.; LINS, M.R.F. Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e diretrizes curriculares antirracistas. *Revista da ABPN*, v.6, n.13, mar./jun., 2014; RUSSO, K. Professores indígenas e os desafios da construção de uma escola intercultural. In: ANDRADE, M. (org.). *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet Ed./FAPERJ, 2009.

5 CANDAU, Vera. Nós e os outros: desafios para a educação em Direitos Humanos. *Nuevamerica*, Rio de Janeiro, n. 95, 2002, p. 55-59; OLIVEIRA, L.F.; LINS, M.R.F. *Eu e o outro: o professor como artesão da interculturalidade*. Anais do V Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras. Cultura, história, sujeitos e singularidades, UERJ, 2007.

6 CAIMI, F. E. *Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários*. In: SILVA, C.B., ZAMBONI, E. (orgs). *Ensino de história, memória e culturas*. Curitiba, CRV, 2013.

7 MONTEIRO, A.M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007; ROCHA, H., RIBEIRO, J.F., CIAMBARELLA, A. (orgs.). *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2014. PENNA, F.A. *Ensino de História: operação historiográfica escolar*. Rio de Janeiro, 2013 (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

8 SÁ, P.T. *Práticas de Educação Antirracista na relação entre pesquisa, ensino e extensão*. Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, Universidade Federal do Mato Grosso, 10 a 13 nov. 2019; SÁ, P.T.; FERREIRA, R.A. Desafios de uma educação antirracista em um projeto de extensão na Universidade Federal Fluminense: formação de professores de História, livros didáticos e audiovisual. In: OLIVEIRA, A. B. C., SILVA, M. C. (orgs.). *História em jogo: as questões do tempo presente e os desafios do ensino de história*. 1ª ed. São João de Meriti: Desalinho, 2020.

9 Informações sobre o projeto no site: [Oficinas de História \(oficinasdehistoria.com.br\)](http://oficinasdehistoria.com.br). Acesso em: 4 nov. 2023.

10 As ações do ano de 2021 se concretizaram na convergência entre o projeto de extensão mencionado e dois projetos de ensino: “Ensino de História e midiaticização do conhecimento: desafios para a formação de professores” e “Ensino de História e desafios teórico-metodológicos em cenários de midiaticização do conhecimento”. Financiamento: PROEX/UFF E PROGRAD/UFF. Bolsistas: Addressa Svaiter, Emmanuelle Gomes e Lucas Nascimento.

11 ABREU, M. Comemorações, imaginação histórica e a linguagem nacional. In: CALDEIRA, Ana Paula Sampaio, MARCELINO, Douglas Attila. *Lugares e práticas historiográficas: escritas, museus, imagens e comemorações*. Curitiba: Editora CRV, 2021, p. 251-274; PIMENTA, J.P. [et.al.]. A independência e uma cultura de história no Brasil. *Almanack*. Guarulhos, nº 08, p. 5-36, 2º semestre de 2014.

12 Os convidados são três professores da educação básica: Ariane Silva, de São Paulo, Vinícius Oriques, de Brasília e Felipe Romero, do Rio de Janeiro. A pesquisadora da área de ensino de História convidada é Helenice Rocha. A locução foi de Marcelo Leite.

13 Os professores Elisa Ribeiro, da Bahia e Sílvio Alexandre, do Rio Grande do Sul foram os narradores de práticas nesse episódio. O pesquisador convidado foi Marcelo Abreu (UFOP). A locução foi de Marcelo Leite.

14 Os convidados são dois professores com experiência didática em cinema, história e educação: Heloísa Monteiro, de Salvador – BA e Luiz Otávio Corrêa, de Ouro Preto – MG. O pesquisador da área de Ensino de História convidado é o professor Rodrigo de Almeida (UFF). Locução de Patrícia de Sá.

15 Os professores Leonam da Silva, de Cuiabá/MT, e Philippe Patrizi, de São Gonçalo/RJ compartilharam seus projetos de ensino na interface entre o carnaval e a Independência. O pesquisador convidado da área de ensino de História é o professor Lucas Victor Silva (UFRPE). Locução de Patrícia de Sá.

16 FREIRE, E.P.A. *Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação*. Natal, 2013, 338p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

17 SANTOS, Y.L. *Racismo brasileiro*. Uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

18 GOODSON, Ivor F.; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. “Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, v. 5, nº 13. Salvador (BA): jan./abr. 2020.

19 GOODSON, Ivor F.; CRICK, Ruth Deakin. *Currículo como narrativa: contos dos filhos dos colonizados*. In: GOODSON, I.F. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Campinas: Editora Unicamp, 2019, p. 114.

20 GIL, Carmen; EUGENIO, Jonas. *Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas*. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, 2018, p. 142.

Ensino e aprendizagem: o uso das imagens e do audiovisual nas aulas de História

Daniele Figueiredo da Silva
Tainara de Oliveira Amorim

A partir da compreensão de que nas últimas décadas vivemos em tempos visuais em que a imagem tem sido o principal objeto de comunicação, que nos chega cada vez mais rápida, de forma dinâmica e inovadora, buscamos construir uma discussão acerca do uso de fontes imagéticas como objeto de pesquisa e sua utilização no ensino de História. O projeto tem como objetivo geral trabalhar a relação ensino de História, mídias e cultura audiovisual com intuito de entender a metodologia do ensino, focando na utilização de fontes imagéticas e na compreensão da interdisciplinaridade.

Para desenvolver essa análise, o projeto se associou a dois cursos pré-vestibulares comunitários: o Pré-Vestibular Social Morro dos Prazeres, que está localizado no Morro dos Prazeres, em Santa Teresa, e o curso pré-vestibular do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), localizado no Morro do Timbau, no Complexo da Maré, ambos na cidade do Rio de Janeiro. A proposta é organizar seminários e oficinas junto aos alunos e professores para discutir a temática e elaborar materiais didáticos tendo as fontes imagéticas como objeto central para se pensar e estudar História. A proposta também envolveu o uso desses materiais nas aulas de História dos cursos comunitários, fazendo posteriormente uma análise de como os alunos absorveram esse novo método de ensino. Analisamos também como os alunos perceberam as imagens e as relacionaram a uma construção de conhecimento histórico e senso crítico da realidade.

Buscaremos mostrar que o uso das fontes imagéticas permite diversificar a prática do ensino de História, aproximando a vida cotidiana dos alunos no tempo presente com temas históricos, possibilitando, assim, um melhor método de ensino para que os alunos possam desfrutar de um conteúdo mais enriquecedor e construtor de conhecimento. A proposta do uso dos recursos didáticos é válida, pois influencia diretamente na compreensão do aluno. Esses recursos podem proporcionar uma compreensão e interação muito maior dentro dos espaços de aula. Tanto as imagens quanto as ferramentas audiovisuais proporcionam um desenvolvimento da aprendizagem do aluno, e são estratégias indispensáveis, pois a imagem consegue despertar apreensão e facilidade no armazenamento do conteúdo trabalhado, e os recursos audiovisuais conseguem auxiliar na democratização do conhecimento.

O uso de fontes imagéticas no ensino de História: como saiu de apenas ilustrações para objetos de ensino?

A etimologia da palavra “imagem” corresponde à ideia de semelhança, da expressão latina *imago*. O conceito de imagem está ligado à ideia de semelhança; por isso, faz sentido afirmar que essa relação foi o que se buscou na construção das imagens na História por um longo tempo. A concepção de que as imagens tinham o objetivo apenas de “reproduzir a realidade” acabou gerando algumas confusões, fazendo com que o observador não tivesse muita percepção de que as imagens podem estabelecer narrativas que se propõem a firmar diálogos com o mundo e não serem apenas representações dele¹.

De todo modo, as imagens estão presentes na História da humanidade desde a pré-história. Uma das primeiras formas de comunicação do homem foi por intermédio das pinturas e desenhos feitos nas cavernas. Essa estratégia de comunicação é estudada até os dias atuais, como método de investigação da vida na pré-história. Não menos importante, nós estamos em contato com as imagens o tempo todo. Não é à toa que o ditado popu-

lar “uma imagem vale mais do que mil palavras” define essa importância na História, sobretudo para a sociedade contemporânea.

O cotidiano era representado através de manifestações artísticas no período Paleolítico. Já no Neolítico, as imagens trazem uma enorme simplificação na representação humana, a partir das expressões geométricas. Mesmo que os desenhos representados sejam raros, as informações demonstram a ideia, a vontade de transmitir o real. O processo de desenvolvimento do recurso imagético se confunde com a história da arte e da humanidade, quando se verifica sua importância no contexto histórico, social, político e econômico, expressando os valores de uma determinada época. Alguns exemplos da História incluem o Egito e o esplendor dos faraós e, na Grécia, a devoção da imagem humana.

As imagens se configuram quando o indivíduo vê, e esse olhar acentua a capacidade de representar o que está sendo visto como algo mais próximo do real, em comparação com verdades impostas pela religião, por exemplo. Esse fundamento possibilitou que a racionalidade fosse integrada pelo projeto do Iluminismo. Nessa época, o espaço era representado pelo estático e rígido.

Antes da racionalidade do projeto iluminista entrar em cena, as representações imagéticas eram elaboradas sob encomendas e contatos prévios; com a ausência dessas encomendas os artistas experimentaram uma liberdade de criação nunca vista. Segundo o historiador e professor de História da Cultura na Universidade de Cambridge, Peter Burke, é de extrema relevância considerar que as imagens, depois de sujeitas aos debates críticos, significativos ao rigor científico, podem gerar uma confiabilidade quanto aos textos escritos².

O que o professor Peter Burke se propõe é utilizar os recursos imagéticos, para além do domínio que a escrita possui nas disciplinas das Ciências Humanas, principalmente na História, e também a respeito dos próprios pesquisadores. Peter Burke evidencia que o papel do historiador ao utilizar as imagens deve ter em anexo, outros tipos de indicativos, aos quais torna-se necessário desenvolver maneiras para estudá-las, paralelamente como ocorreram para com os textos³.

Os primeiros contatos que temos na relação entre imagens e textos são com os livros didáticos, onde aquelas ocupam um espaço satisfatório entre as páginas; tendo em mente que todo estudo confirma e reafirma uma determinada ideologia. Quando nos deparamos com o período do vestibular, as provas nos cobram leituras não verbais, e isso ocorre através do uso do imagético. Esse imagético pode ser uma fonte histórica, e interdisciplinar. Tal como afirma Burke, “[as] imagens, assim como textos e testemunhos orais, são uma forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular⁴⁷”.

Dentro desse universo imagético, uma pintura e/ou um filme são objetos de que a História pode e deve se apropriar. Com o cuidado devido, o estudo das imagens traz a possibilidade de questionamento dos fatos, tanto do ponto de vista do artista, quanto do outro. Quando estamos diante de uma imagem, nos colocamos diante da História. Seja qual for a qualidade estética, aquele documento serve como indício histórico. Sobre a nossa história, qualquer imagem mal interpretada pode ser indício no futuro. Essas imagens devem ser contestadas no agora, para que sejam vistas criticamente no futuro. Atualmente se discute na internet sobre a veracidade de uma imagem. Antigamente a manipulação de fotos estava a cargo dos especialistas. Com o surgimento das imagens computadorizadas, os editores recorreram a softwares caríssimos e computadores potentes para fazer essas alterações.

Peter Burke aponta para as mudanças das imagens dependendo dos lugares e épocas específicas. Após as revoluções, ocorreu o surgimento da imagem impressa e da fotografia, tal qual mudanças também na aparência, no transporte e no acesso a essas imagens. Se alguns anos atrás o acesso às imagens se dava por meio da reprodução de fotografias, hoje o acesso a elas vem às nossas mãos, por meio do celular. O desafio na sociedade contemporânea é refletir que as imagens não são apenas ilustrações, mas sim um elemento fundamental no processo de construção do conhecimento.

A História e o uso do audiovisual para o ensino de História

Refletimos com frequência sobre o papel do historiador em analisar criticamente o passado, não esquecendo dos acontecimentos do tempo presente; todavia (às vezes) esquecemos que a profissão de professor/educador caminha junto do historiador, e por isso o método de construção do ensino deve sempre ser aprimorado para facilitar a compreensão dos estudantes.

O próprio historiador alemão Jörn Rüsen é pesquisador da área de ensino de História e, em razão disso, tem desenvolvido um estudo de “mudança de paradigmas” nos estudos de História da Alemanha Ocidental, que alinha o lado acadêmico da História e a didática. Segundo a Jörn Rüsen, é um exercício continuado refletir sobre a didática da História no âmbito acadêmico, levando em consideração as minúcias da utilização das práticas da História que passaram por um grau de cientificidade, e por fim, deu margem para a produção de pesquisas com o foco sobre os processos de ensino e aprendizagem⁵.

Nesses processos de ensino e aprendizagem, é importante considerar a percepção. De acordo com o historiador e romancista John Berger (1926-2017), a palavra chega depois do olhar. No caso, os seres humanos se comunicam primeiro pela visão, e depois pela fala. A percepção é um ato de escolha. O olhar, para com qualquer imagem, é afetado pelas nossas crenças e convicções. A imagem está inserida na nossa forma de ver⁶.

A reflexão de que as aulas de História têm a necessidade de realizar em seu processo de conhecimento a incorporação de outras formas de linguagem não é de hoje. Estas podem auxiliar nessa composição, para além do tradicional, e também podem auxiliar nos questionamentos e desconstruções das mais diversas formas ideológicas, entendidas aqui como a “legislação, o material didático, conteúdos, pressupostos teóricos dos professores e outros”⁷.

Toda metodologia integra questões pedagógicas e historiográficas, e a utilização das representações imagéticas possibilita a interpretação da História, em determinados períodos ou épocas, com uma riqueza de informa-

ções detalhadas. Tanto as imagens quanto os demais recursos audiovisuais podem contribuir no desenvolvimento do imaginário popular sobre a História, uma vez que muitas dessas ferramentas atuam também no ficcional, a fim de utilizá-lo como recurso de motivação para o aluno acostumado com múltiplos estímulos imagéticos e sonoros.

As diversas formas de linguagens utilizadas levam o aluno a seguir por um caminho mais interativo, significativo e prazeroso na construção do aprendizado, dando-lhe condições de se posicionar criticamente frente às questões da sociedade.

Além do exercício das fontes imagéticas para o ensino de História, o desenvolvimento de ensino e aprendizagem do aluno passa por algumas reflexões: primeiro devemos analisar como o aluno produz seu conhecimento histórico, levando em conta que seu conhecimento e sua apreensão estão relacionados à maneira como ele os recebe e os articula, nesse caso, por meio da escola. O exercício para adquirir o conhecimento histórico resulta no domínio do conteúdo histórico, assim como na instigação da percepção relacionada às formas como o conteúdo foi elaborado, veiculado e preservado.

No conhecimento histórico, o sujeito e o objeto constituem uma totalidade orgânica, agindo um sobre o outro e vice-versa; a relação cognitiva nunca é passiva; é contemplativa, mas ativa por causa do sujeito que conhece; o conhecimento e o comprometimento do historiador estão sempre socialmente condicionados (...)⁸.

O uso da imagem vem ganhando cada vez mais notoriedade a partir do surgimento de novas tecnologias para sua captação, principalmente com a fotografia, o cinema, a televisão, a publicidade e a própria internet, que contribuem para um novo conceito de produção e distribuição do conhecimento.

É relevante percebermos que praticar a interpretação correta dos símbolos visuais tornou-se uma necessidade para os acadêmicos e profissionais

do ensino. Em razão disso, as observações associadas às imagens se tornaram uma das ferramentas mais utilizadas pelos professores de História para realizar seu trabalho, tanto em pesquisas como no dia a dia em sala de aula. Entretanto, o uso das imagens não se resume em utilizá-las como uma simples ilustração ou um complemento de suas aulas e debates; o professor necessita compreender a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos, pensar nela como parte integrante de um universo visual e das mais diversas formas, seja com o cinema, a fotografia, a história em quadrinhos, as charges e as artes plásticas como um todo.

Para o uso das imagens como metodologia de ensino, principalmente na área de ensino de História, é importante entendermos que as fontes imagéticas desempenham funções sociais, ou seja, o foco está ligado à experiência cotidiana. Entretanto, mesmo com as imagens atravessando o nosso dia a dia, os professores e educadores de maneira geral ainda têm dificuldades de utilizarem os recursos imagéticos como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Além da utilização das imagens nos livros e nos filmes, o uso do audiovisual pode ser aplicado por meio dos documentários, séries, e outros vídeos; estes fazem parte do nosso cotidiano, principalmente no que diz respeito às crianças e aos adolescentes. Logo, é interessante trazer esse recurso para os espaços de ensino e aprendizagem, já que é algo que os alunos estão familiarizados e podem ter uma facilidade no acesso.

A problematização ocorre quando o recurso audiovisual é pensado apenas como passatempo, enquanto nesses minutos o professor consegue uma oportunidade de descansar, ou ainda o visual ser utilizado sem nenhuma contextualização do conteúdo. Ainda há dificuldade de se trabalhar o audiovisual em sala de aula, pois muitas vezes os interesses estão de acordo com o mercado e seus consumidores. O trabalho do professor é intervir, já que é ele quem mediará o conteúdo, problematizando e dialogando com outras fontes⁹.

Entendendo que os alunos entram em contato com a História especialmente através dos recursos como a televisão, games, imagens, histórias em

quadrinhos, canções, podcasts, enfim, uma série de mídias que fazem parte do cotidiano das sociedades atuais, é possível compreender que o próprio aluno recrie a história em sua estrutura cognitiva, ainda que em um primeiro momento, partindo de sua própria vivência, de seus valores e tradições.

A cultura visual consegue expor características que seriam incompletas através apenas da escrita, e possibilita que por meio da exposição de imagens o aluno perceba as características físicas do período retratado. O sentido encontrado no recurso audiovisual é a possibilidade de o aluno fazer uso de outros sentidos, ou seja, se perceber através dos sentidos, como por exemplo, simultaneamente em que acontecia as modificações trazidas pelo movimento da Escola dos Annales no Brasil, nos primeiros anos do século XX, ocorreram mudanças na área educacional, os defensores da Escola Nova ou Progressiva¹⁰, os mesmos queriam a implementação de recursos audiovisuais para esse aluno, apesar de ser um recurso diga-se de passagem novo, o documentário ou melhor o audiovisual, já foi pensado muito antes.

O audiovisual é uma demonstração do que o professor quer dizer, para além de servir como uma ponte, como um material de aproximação entre o professor e o aluno, por meio do qual a relação ensino/aprendizagem pode ser facilitada. Recursos e estratégias para a propagação do saber didático são ações pertinentes para uma pedagogia mais progressista/dialógica. O que está em disputa é a prática da sala de aula, tendo como enfoque uma educação histórica, que pode levar os educandos a adquirir a capacidade de analisar, inferir e interpretar a sociedade atual, olhando para si e à sua volta com criticidade, preservando as lutas, os anseios, as frustrações, os sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado¹¹. Logo, a aplicação dos recursos pode inspirar a formação de uma consciência histórica do educando.

A dinâmica das aulas, incluindo as atividades e os mais variados objetivos desse processo, devem se basear na construção do conhecimento, a partir de redescobertas e redefinições, e não apenas memorização e repetição. Essa construção ocorre dialeticamente numa relação entre professor,

aluno, objeto e realidade. Nessa relação, o professor deve ser o mediador entre o educando, o objeto do conhecimento e a realidade, a fim de que o caminho a ser percorrido seja mais leve, e que o aluno consiga observar e sintetizar esse objeto para, assim, chegar num conhecimento mais elaborado, e não fragmentado.

Experiência em sala de aula

O uso de fontes imagéticas em sala de aula começa no planejamento, como dito anteriormente. Para iniciar essa experiência foi necessária uma parceria com dois pré-vestibulares comunitários. Escolhemos esses locais como campo de pesquisa pois os pesquisadores já atuavam ou tinham um histórico de afetividade com esses espaços, o que possibilitou a parceria. O projeto, no entanto, tem concentrado suas atividades no Pré-Vestibular Social do Morro dos Prazeres. A inserção do material a ser observado nas aulas segue o calendário letivo previsto para aquele ano, através dos temas pré-definidos. Para o cronograma de aula, elaboramos qual será a melhor forma de coincidir o conteúdo programático com o nosso objeto de pesquisa, que são as ferramentas audiovisuais. Caso haja uma oportunidade, serão elaboradas e apresentadas aulas específicas sobre análise de fontes imagéticas.

O trabalho foi iniciado com a resolução de exercícios de provas de vestibulares que continham imagens no enunciado das questões. Observou-se que era necessária uma explicação prévia dos diferentes tipos de imagem. Foi desenvolvida e ministrada aos alunos uma aula cujo conteúdo buscou explicar o que era imagem e o recurso visual, e quais eram os diferentes tipos de imagens – charges, pinturas, fotografias –, e principalmente quais apareciam com mais frequência nas provas de vestibular.

Observando a necessidade dos alunos, adotamos a estratégia de elaborar apostilas como recurso fundamental. Estas apostilas foram concebidas para serem um guia abrangente, integrando textos e uma seleção de imagens. A abordagem visava enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos, fornecendo não apenas informações conceituais, mas também

estimulando uma compreensão visual dos eventos históricos. As imagens foram escolhidas estrategicamente para complementar os tópicos abordados em sala de aula, proporcionando uma dimensão visual que facilitou a contextualização e a retenção do conteúdo. A apostila também incluiu atividades práticas, como exercícios e perguntas reflexivas, incentivando uma participação ativa dos alunos. Essa estratégia não apenas facilitou a compreensão do material, mas também ofereceu uma ferramenta valiosa tanto para o aluno, que poderá fazer uma revisão e um estudo independente, promovendo uma aprendizagem mais completa e envolvente, quanto para a pesquisa, pois a apostila foi a forma mais prática de introduzir o objeto, qual seja, as imagens e o audiovisual.



PRÉ VESTIBULAR SOCIAL MORRO DOS PRAZERES

DISCIPLINA: HISTÓRIA DO BRASIL

EDUCADORAS: DANIELE FIGUEIREDO E TAINARA

AMORIM ASSUNTO: OS BANDEIRANTES E O CICLO DO

OURO (XVI, XVII e XVIII)

DATA: 06/08/2022

QUEM ERAM OS BANDEIRANTES?

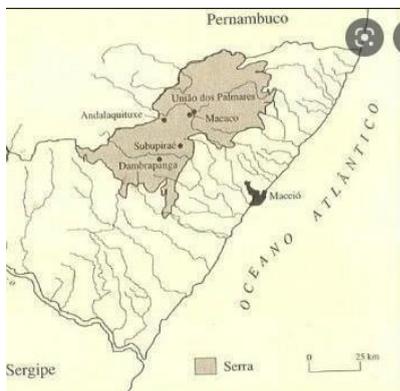
Os “Bandeirantes”, também chamados “Sertanistas”, foram os “exploradores” (vulgo aproveitadores - especuladores) pioneiros a desbravar os sertões brasileiros, entre os séculos XVI e XVIII.

Descendentes diretos de europeus, sobretudo portugueses e foram responsáveis por explorar e adentrar os limites das possessões da colônia lusitana.

As “Bandeiras” eram expedições particulares, muitas vezes com apoio extra oficial da Coroa, para obtenção de metais e pedras preciosas, conhecidas como “bandeiras de prospecção”; para a captura e escravização de indígenas (primeiramente os mais “arredios”, depois, os já catequizados nas missões jesuíticas); e aquelas conhecidas como “Sertanismo de Contrato”, nas quais os bandeirantes eram contratados como mercenários para combater índios agressivos e negros quilombolas.

CONTEXTO HISTÓRICO

A partir da segunda metade do século XVI, com a união das coroas ibéricas, já se organizavam as Bandeiras que adentravam o território brasileiro para conter os ataques indígenas. Contudo, a partir de 1595, a escravização dos povos originários já tinha umas investidas religiosas - por isso, não era bem visto.



Mapa: Quilombo dos Palmares - era um dos muitos quilombos na época do Brasil Colônia.



A estátua de Manuel Borba Gato foi incendiada em São Paulo. (2021) Bandeirantes como Raposo Tavares, Fernão Dias Paes e Borba Gato, fazem parte da formação histórica da cidade e do estado de São Paulo. Os três nomes citados batizam ruas, estradas e possuem estátuas no Museu Paulista. A historiografia brasileira tem reavaliado o papel dos bandeirantes, pois um dos objetivos dessas expedições era caçar indígenas, e os povos vindos de África e escravizá-los. Aldeias inteiras foram destruídas e seus habitantes assassinados.



Imagem 1: Apostila produzida pelo Pré-Vestibular Social Morro dos Prazeres

Adotamos também uma abordagem mais interativa na análise de imagens, integrando ativamente os alunos no processo de interpretação visual. Inicialmente, apresentamos uma imagem sem fornecer qualquer explicação antecipada, buscando assim capturar as reações espontâneas e as

impressões imediatas dos alunos. Esse método visa promover uma experiência mais participativa e sensorial, permitindo que os estudantes expressem suas interpretações pessoais sem influências externas. Somente após essa fase inicial proporcionamos um contexto explicativo mais detalhado sobre a imagem, enriquecendo a discussão com informações relevantes. Essa abordagem não apenas estimula a curiosidade e a criatividade dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda e significativa do conteúdo visual apresentado em sala de aula.

No ano letivo de 2022 optamos por iniciar com uma imagem emblemática: a pintura “Independência ou Morte”. Esta escolha não foi aleatória, pois, em 2022, celebramos o bicentenário da Independência do Brasil, tornando a obra particularmente relevante. Além disso, essa representação visual é amplamente difundida em exames vestibulares e nos livros didáticos, exercendo influência significativa. Ao introduzir essa imagem, buscamos não apenas explorar suas complexidades artísticas e históricas, mas também proporcionar aos alunos uma oportunidade de contextualizar o que estão aprendendo com eventos e marcos importantes da nossa história nacional.

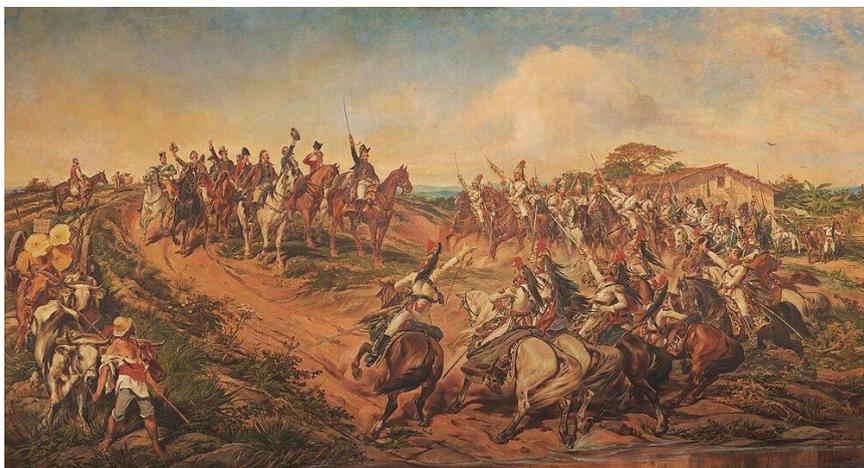


Imagem 2: “Independência ou Morte”, de Pedro Américo (1888).

Uma das perguntas que fizemos sobre a tela “Independência ou morte” foi se os alunos conseguiam identificar quem era o Dom Pedro I e eles responderam que achavam que era o homem ao centro da imagem e que está em uma posição elevada. Eles também identificaram outros elementos como as espadas empunhadas como se estivessem comemorando, a quantidade de cavalos, entre outras coisas. A proposta não foi discutir a veracidade do ocorrido, mas apresentar aos alunos qual foi a importância das pinturas na formação do Brasil.

As pinturas históricas desempenharam um papel fundamental na formação da identidade brasileira. Ao longo dos séculos, artistas têm retratado eventos significativos, personalidades e aspectos culturais que contribuíram para a construção de uma narrativa visual que molda a compreensão coletiva da identidade nacional. Ao escolherem temas específicos e enfatizarem certos elementos e eventos, os artistas têm o poder de influenciar a percepção pública. Assim, as pinturas históricas não apenas documentam o passado, mas também desempenham um papel ativo.

Além disso, a idealização de certos eventos pode criar uma narrativa simplificada e heroica, negligenciando as complexidades e conflitos reais que moldaram a identidade brasileira. Portanto, é crucial abordar criticamente o uso das pinturas históricas e toda representação visual, lembrando que toda obra carrega em si a perspectiva de seu autor.

Outro recurso utilizado foram os cines debates, em que são utilizados filmes e documentários, o que se revelou uma estratégia para diversificar os recursos utilizados nas aulas. Ao incorporar filmes e documentários como meio de expressão histórica, fomos capazes de proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado mais dinâmica. A visualização de eventos históricos através da linguagem cinematográfica não apenas estimulou o interesse dos alunos, mas também ofereceu uma outra perspectiva dos contextos históricos. O debate subsequente enriqueceu ainda mais a compreensão, permitindo que os alunos expressassem suas interpretações e opiniões, promovendo um ambiente participativo e crítico. Essa abordagem não só diversificou os métodos de ensino, mas também atendeu a diferentes estilos de aprendizado, demonstrando como a inclusão de recursos audiovisuais pode transformar significativamente a dinâmica da sala de aula, tornando a educação mais envolvente e inclusiva.



Imagem 3: Cine Debate realizado no Morro do Timbau no Complexo da Maré. Filme: *Bacurau*.

Imagem 4: Ida dos alunos e equipe do Pré-Vestibular Social Morro dos Prazeres ao cinema do Nova América para assistir ao filme *Bacurau*.

O projeto também já organizou a atividade de extensão “Ciclo de debates: História audiovisual e pré-vestibular comunitário: trocas e experiências”, realizado nos dias 28 e 29 de outubro de 2020. Em parceria com o LPPE/UERJ (Laboratório de Pesquisa e Práticas de Ensino em História da UERJ) também coordena o projeto “Conceito através de imagens”, que possui alguns materiais produzidos que estão disponíveis no Youtube.

Para avaliar a eficácia do ensino e compreender como os alunos estavam absorvendo o conteúdo das aulas, foi implementado um questionário como parte de uma estratégia de avaliação. As perguntas foram formuladas de maneira a estimular uma reflexão, incentivando os alunos a relacionarem o material apresentado com experiências práticas e aplicar o conhecimento adquirido. Ao explorar a interseção entre o conteúdo discursivo e visual, foi possível avaliar a capacidade dos alunos de extrair informações contextuais das imagens e conectá-las aos conceitos históricos. Os resultados dos questionários revelaram a habilidade dos alunos em sintetizar informações de fontes visuais, destacando a importância de abordagens multidisciplinares no ensino da História.

Considerando o trabalho com imagens e a tecnologia audiovisual no Pré-Vestibular Social Morro dos Prazeres e no pré-vestibular do Centro de Ações Solidárias da Maré (CEASM), preparamos um formulário para que os alunos pudessem nos trazer uma devolutiva sobre essa tarefa desenvolvida.

Com as respostas do público mencionado anteriormente, podemos perceber que alguns conseguiram acertar a questão por conta do detalhe da imagem, outros comentaram que as aulas com as imagens e o audiovisual lhe permitem criar o cenário de tal período histórico, algo mais difícil de ser elaborado apenas com o recurso textual, e outros ainda deram uma atenção maior para a imagem junto ao texto. O comum entre ambos os cursos comunitários é o fato de os alunos quererem ter mais aulas com imagens.

Especificamente sobre o recurso audiovisual, alguns alunos comentaram que, ao pegar o transporte público ou realizar as tarefas de casa, a narração dos livros cobrados pelo vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro os ajudou na hora da prova. Por fim, outros acreditam que ambos os recursos imagéticos e audiovisuais ampliam o foco na hora das aulas. Portanto, é relevante pensar que a maior parte de nossa aprendizagem se desenvolve através da visão. As imagens conseguem nos transmitir ideias, pensamentos, sejam eles reais ou imaginários. No entanto, é importante sabermos utilizar e criticar essa linguagem em prol de nossa aprendizagem, pois a imagem tem um grande poder de comunicação e precisamos aprender a fazer bom uso desse meio de expressão.

Tanto a imagem quanto o recurso audiovisual são símbolos da sociedade moderna e ambos nos integram ao nosso contexto, à nossa cultura. É relevante exercitarmos o nosso olhar, para que sejamos capazes de entender as diversas formas de representação e de escuta para nos comunicarmos. A educação referente a visão e a audição é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Apêndice

Questionário elaborado como devolutiva sobre a dinâmica do uso das imagens e audiovisual nas aulas de História

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AUDIOVISUAL

Nome completo:

Nome do pré-vestibular:

O que você achou das aulas com imagens?

Você acha que seu aprendizado é melhor ou pior com uso de imagens?

Justifique.

Os professores deveriam inserir imagens nas aulas mais vezes?

O estudo com imagens ajudou na hora de fazer a prova?

Deixe aqui sua sugestão ou crítica.

Notas

- 1 CAMARGO, Isaac A. Um recorte semiótico na produção de sentido: imagem em mídia impressa. *Domínios da Imagem*. Londrina, nº 1, 2007, p. 111.
- 2 BURKE, Peter. Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica (2017).
- 3 A relevância de ter anexados outros tipos de indícios, tanto para o uso das imagens, quanto para os textos, é por conta da própria exemplificação. Isso sem contar que na tradução de um texto para outro idioma podem ser criados pequenos equívocos.
- 4 BURKE. Op. cit., p. 25.
- 5 RUSEN, Jörn. *História Viva: teoria da História III - formas e funções do conhecimento histórico*, 2007, p. 40.
- 6 BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 20.
- 7 SILVA, Marco A. *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1984, p.16.
- 8 SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 105.
- 9 SANTOS, Maria Lucia Lopes. *O uso de filmes no ensino de História*. Arquivo Eletrônico. Programa de Desenvolvimento Educacional, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2019, p. 6.
- 10 Em meio à difusão dos novos conceitos historiográficos incorporados pela Escola dos Anais, estes autores e professores constituíram um movimento que se opunha a uma perspectiva tradicionalista que configurava o aluno apenas como receptor de informações.
- 11 SCHIMIDT, Maria Aparecida. A formação do professor de história e o cotidiano na sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1988, p. 30.

Projeto Historidelas e Projeto Memória Institucional: dois caminhos de reflexão e prática sobre a Universidade e seus públicos

Alexandra Dias Ferraz Tedesco

Jamille Santos Lopes Araujo

Juliane Bernardo Bispo

A extensão como ponte

Recentemente, alguns historiadores têm refletido sobre um aumento, ou uma agudização, das críticas públicas ao saber institucionalizado e à universidade. Ao mesmo tempo, essa reflexão vem acompanhada da constatação de que não se trata de um movimento novo¹, mas de uma dinâmica que acompanha a própria criação da universidade em seu formato moderno² e, sobretudo, a centralidade que a instituição assumiu nas sociedades contemporâneas desde a Guerra Fria³. No limite, tudo se passa como se vivêssemos sobre uma condição paradoxal, também diagnosticada por Jerome de Groot⁴: ao mesmo tempo em que a universidade ganha prestígio e centralidade na contemporaneidade, e aumenta o interesse público em torno de temas do passado, os questionamentos dirigidos a sua modalidade institucionalizada sob forma de disciplina parecem aumentar. Essa situação é complexa e responde a muitos fatores – tais como a frustração de expectativas sociais depositadas na mobilidade social dos cursos de ensino superior –, e deve também ser analisada a partir de cada caso nacional em particular.

Nesse sentido, considerando a complexidade que permeia a relação entre a universidade e seu entorno, gostaríamos de iniciar esse texto assumindo que falar *sobre* a universidade é uma necessidade constante e dura-

doura que pode nos ajudar a diminuir a distância entre o que é produzido nas aulas e nos laboratórios e o entendimento que a sociedade mais ampla tem dessas práticas. Afinal, ao contrário de ser uma ilha estável em um oceano de adversidades, essa instituição, como todas as outras, está em constante negociação pública de sua autonomia e da integridade de seus princípios. Tendo em mente essa necessidade, propomos uma reflexão mais específica sobre o papel da *extensão* nessa dinâmica de interação entre a universidade e seu entorno.

A extensão faz parte do chamado tripé universitário, que reúne, além dela, o ensino e a pesquisa. Conforme Adriana Marmorì,

A Extensão Universitária tem sido campo teórico de uma parcela da academia que busca valorizar uma das dimensões – parte do tripé constitucional Ensino-Pesquisa e Extensão –, a fim de legitimá-la como relevante tanto para a produção científica quanto para a formação cidadã dos profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento⁵.

Desde 1999, iniciativas como o Plano Nacional de Extensão Universitária têm incentivado uma reflexão teórica e prática sobre essa dimensão tripartite da função das instituições de ensino superior. Mais recentemente, foram detalhadas as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005, de 2014. Apesar de inúmeras iniciativas jurídicas, é forçoso perceber que a extensão é, algumas vezes, menosprezada em relação às outras esferas que constituem a prática acadêmica. A ocorrência dessa diferenciação, na hipótese deste texto, não é fortuita: responde à dinâmicas de hierarquização práticas que, assim como ocorre em quaisquer outros campos do mundo do trabalho, constituem o cotidiano de disputas das universidades.

Para ilustrar essa questão, destacando que essa hierarquização não é especificidade do caso brasileiro, trazemos o caso narrado por Fournier, Gingras e Mathurin, em artigo sugestivamente intitulado “*L'Évaluation par les pairs et la définiton légitime de la recherche*”, de 1988. A proposta dos

autores é observar como se elabora uma definição legítima de pesquisa precisamente afastando-a das dimensões práticas ou de caráter extensionista. Além disso, os autores procuram analisar de que maneira essas hierarquizações são impostas gradualmente tanto no funcionamento da instituição como na definição e gestão do corpo professoral em si. O ponto de observação dos autores é a Faculdade de Educação da Universidade de Quebec. Em 1978, certo professor Ferland se incorporou ao quadro de professores da referida instituição a partir do que lá se costumava chamar “norma B”, uma categoria pensada para professores que focavam seus esforços em aspectos práticos da carreira acadêmica, e não apenas na pesquisa. Em 1982, os autores registram recomendações positivas dos pares sobre o sucesso do seu estágio inicial, embora o conselho universitário tenha manifestado ressalvas quanto à atividade de pesquisa do professor. Em 1983 ele pleiteia uma promoção e submete então um memorial. Sua narrativa conta a história de um caminho heterodoxo, mais direcionado às atividades práticas do que a pesquisa *stricto sensu*, mas ainda assim plenamente acorde com as exigências universitárias. Nos termos do postulante, “meus projetos de pesquisa são orientados pelo interesse pela formação prática⁶”. O resultado do processo, todavia, é negativo para Ferland: 19 votos contrários à sua promoção, 14 favoráveis, quatro abstenções. Ela acabou sendo recusada porque, nos termos do parecer dos colegas, não havia “pesquisa propriamente dita”. Uma série de recursos depois, com Ferland argumentando que suas atividades práticas, como oficinas, eram sim qualificadas como pesquisa (ainda que de um tipo diferente), o júri acaba concluindo que o candidato era inábil para a promoção que pleiteava.

O caso do professor Ferland nos ajuda a visualizar uma ambiguidade constitutiva dos processos de valoração da atividade acadêmica: conquanto as atividades práticas, dentre as quais atividades que classificamos como de extensão, sejam previstas regimentalmente e eventualmente estimuladas, elas acabam, na realidade, sendo preteridas diante das atividades de pesquisa. Isso acontece, para Gingras et al, porque é ainda o horizonte clássico da pesquisa que domina os critérios subjetivos de atribuição de

valor à determinadas práticas acadêmicas. Voltaremos à história de Ferland na conclusão, mas, por hora, interessa para nosso argumento destacar que o julgamento do professor não foi apenas quantitativo (já que ele possuía a pontuação necessária para sua promoção), mas epistemológico. Nesse sentido, como nos lembra Pierre Bourdieu⁷, os critérios do debate não são neutros ou meramente teóricos, mas envolvem lutas por reconhecimento no campo.

A elipse pela história do professor da Universidade de Quebec precisa ser, ainda, contextualizada. Em nosso argumento, ela ajuda a ilustrar um fato presente, ainda que de maneiras variáveis, em toda instituição universitária: a existência de hierarquizações internas contribui para o isolamento das atividades de pesquisa, ensino e extensão. Ao mesmo tempo, cada campo universitário possui suas próprias dinâmicas. A UERJ, nesse sentido, é há algumas décadas considerada pioneira em uma reflexão sobre a importância da extensão nos processos de inclusão e na transformação da universidade em um mecanismo de promoção do acesso a novos horizontes profissionais e humanísticos.

Resgatando um ponto de inflexão nessa história, o livro “UERJ 70 anos”, organizado por Luís Reznik, Carlos Eduardo Pinto de Pinto, Camila Borges da Silva, Marcia de Almeida Gonçalves e Rui Aniceto Nascimento Fernandes registra que

A UERJ iniciou o século XXI afirmando o seu pioneirismo nacional na introdução de reserva de vagas. Em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou a Lei nº 3.524/2000, que introduziu modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses e reservou 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Em 2001, a Alerj aprovou a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% de vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos. A nova legislação mobilizou intensamente a sociedade em geral, assim como a comunidade uerjiana. Vários debates foram realizados no campus, que reverberavam um debate público na imprensa. As cotas, de cunho social e racial, foram implantadas imediata-

mente. Os inúmeros estudos realizados, nessas quase duas décadas, demonstram o sucesso da medida, tanto pelos excelentes resultados acadêmicos dos estudantes cotistas, como pela pluralização e diversificação dos ingressantes nos vários cursos, estimulando um melhor ambiente universitário⁸.

Foi tendo em vista essa dinâmica já consolidada institucionalmente pela UERJ (políticas de inclusão, valorização da extensão etc.) que os dois projetos que apresentaremos aqui foram pensados: por um lado como parte do necessário aprofundamento das atividades extensionistas da universidade e, por outro, como possibilidades de engendrar e amadurecer uma reflexão de segunda ordem importantíssima: a discussão sobre as dinâmicas internas ao meio acadêmico e sobre as hierarquias que tais dinâmicas põem em circulação. Em ambos os casos, em outras palavras, acompanhamos o sociólogo Pierre Bourdieu quando este afirma que:

Dizer que o campo é um lugar de lutas não é simplesmente romper com a imagem irenista da comunidade científica tal como a hagiografia científica a descreve - e, muitas vezes, depois dela, a própria sociologia da ciência. Não é simplesmente romper com uma ideia de reino dos fins que não conheceria senão as regras da concorrência pura e perfeita das ideias, infalivelmente recortada pela força intrínseca da ideia verdadeira. É também recordar que o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse⁹.

O projeto *Historidelas* chegou em 2024 ao seu segundo ano e conta com uma equipe de cinco bolsistas (Edital Pró-Docência/UERJ Cetreina) – Juliana Souza, Juliane Bernardo Bispo, Aimee Lopes, Julia Couto e Julyane Silva –, além de uma voluntária, Pietra Nogueira. Ao longo dos últimos meses produzimos podcasts sobre histórias de pesquisadoras brasileiras e latino-americanas e estamos produzindo um acervo de planos de aula que será disponibilizado para discentes e docentes interessados em novas abordagens sobre temas da história contemporânea. Nesse sentido,

a interação com a comunidade não é feita de maneira presencial, mas através das redes de alcance do projeto. O projeto de memória institucional é integrado pela coordenadora Alexandra Dias Ferraz Tedesco e conta com dois bolsistas de extensão (DEPEXT/UERJ), Jamille Santos Lopes Araujo e João Paulo Kleinlein. A proposta é a interação a criação de um acervo de entrevistas com docentes e funcionários do departamento de História da UERJ que serão disponibilizadas no canal do Youtube do LPPE. O público-alvo deste projeto é composto por pesquisadoras e pesquisadores interessados em conhecer a história da UERJ e, mais especificamente, do departamento de História. Este projeto teve início em maio de 2023, de modo que, em 2024, se encontra ainda em estágio inicial. A intenção deste texto é refletir sobre as possibilidades que se abrem a partir de dois projetos tão distintos: não apenas possibilidades objetivas (inscritas nas metas de cada uma das iniciativas), mas possibilidades reflexivas em torno da necessidade de que a extensão integre efetivamente, e não apenas nominalmente, as atividades que circunscrevem a persona acadêmica¹⁰ do docente de ensino superior no Brasil.

Historidelas: ampliando os olhares contemporâneos sobre história intelectual

O movimento de contracultura, que nasceu nos Estados Unidos a partir da década de 1960, deixou atrás de si uma enorme pegada na história social, cultural e política estadunidense. Um aspecto muito importante foi o seu caráter combativo frente ao pensamento patriarcal e cristão normativo da época, que repelia as jovens mulheres em espaços vistos como masculinizados, como os acadêmicos. A partir dos anos 1970, segundo a historiadora Margareth Rago¹¹, se nota uma “invasão” de jovens mulheres de classe média nos ambientes acadêmicos, notadamente em países como o Brasil. Essa ascensão a um novo espaço marca, para a autora, o início de um desconforto disciplinar que se relaciona com o reconhecimento da ausência de pesquisas e debates sobre a história das mulheres escrita a partir

de uma epistemologia feminista. O diagnóstico de Rago, que acompanha as reflexões de Scott¹², passa por reconhecer que, nas ciências humanas, a influência marxista (que procura pensar os processos históricos a partir de uma análise econômica e macropolítica) não abarcava o imaginário histórico do feminino – a bruxaria, a prostituição, a maternidade e a insanidade, por exemplo. Esses temas só entram na academia pela iniciativa e pressão de mulheres que criam seus próprios núcleos de pesquisa. Essa reflexão dá início a um importante processo de revisão dos cânones e do próprio sentido da disciplina: o que era História, e o que era digno de ser pesquisado e visto como história mudou radicalmente, dando espaço a uma série de práticas sociais, culturais e religiosas antes preteridas¹³.

Apesar dos avanços, o estatuto da história escrita e produzida por acadêmicas no ambiente universitário não apresentou grandes mudanças nos currículos universitários desde o lançamento da Revista dos Annales, grande ponto de estruturação da historiografia francesa e que teve impactos na organização disciplinar de muitos países, inclusive do Brasil. Lucie Varga, a primeira historiadora a publicar na Revista Dos Annales e pesquisadora de grande influência para os escritos de Lucien Febvre, ainda é desconhecida para muitos, por mais que os textos de quase todos os fundadores e diretores da revista sejam leitura obrigatória para os estudantes de História do mundo¹⁴. Varga, que talvez tenha sido a historiadora mulher mais importante da história da revista, muitas vezes é retratada como simples secretária assistente de Lucien Febvre. Seu caso, infelizmente nos revela uma tendência estrutural do ambiente acadêmico, que é a exclusão de historiadoras pesquisadoras, por mais vanguardistas que sejam, dos cânones historiográficos. Foi a partir desse incômodo que surgiu a necessidade de estudar não somente a história das mulheres, mas também sua história intelectual. Tendo em vista essas questões, o projeto “As mulheres e a universidade: ampliando os olhares contemporâneos da história intelectual” tem como objetivo refletir sobre a construção desses paradigmas e suas possibilidades de subversão, atentando-se para uma dimensão frequentemente ambígua desses processos de integração que Patrícia Hill

Collins¹⁵ tematizou a partir do conceito de *outsider within* (em tradução livre, “excluído dentro”).

O primeiro passo do projeto foi analisar o projeto político pedagógico do curso de história – com o recorte da área de contemporânea – das principais universidades públicas das cinco regiões do Brasil. É de conhecimento geral que as ementas têm uma característica instável, variável a vários fatores como as eleições do professor, as dinâmicas de cada turma específica etc. Ainda assim, encontramos nas ementas uma possibilidade documental valiosa para compreender os mecanismos de consagração/exclusão de determinados cânones da área. Essa análise de ementas possui um caráter quantitativo e não foi publicada, sendo utilizada somente para nortear a produção do projeto: ela nos ajudou a perceber constantes e variáveis importantes dos processos de escolha bibliográfica, e reiterou o diagnóstico de Rago¹⁶ e Scott¹⁷ de que a maior parte dessas ementas não abarca substancialmente uma produção sobre as mulheres e nem escrita por mulheres, com exceção para os clássicos de Hannah Arendt que costumam figurar com destaque no debate sobre o totalitarismo. Em alguns casos a presença de autoras nas leituras recomendadas chegou a zero.

A partir dessas considerações, iniciou-se a produção de ementas pelas bolsistas do projeto para a disciplina de História Contemporânea. Essa iniciativa contava com dois objetivos principais: valorizar e priorizar os artigos escritos por pesquisadoras, não somente circunscritos à atuação das mulheres nos principais momentos da história contemporânea selecionados, mas, também, confrontar o discurso de que não há produção relevante produzida por mulheres. As ementas elaboradas pelo projeto têm como função a atualização das ementas tradicionais, partindo de novas perspectivas historiográficas além do conjunto clássico, masculinista e branco. Elas serão disponibilizadas para todos, com duas vertentes: a de ensino superior e básico, buscando realizar esse processo de inclusão e diversificação em vários níveis escolares. Márcia Lima, professora do departamento de Sociologia da USP e organizadora da primeira coletânea de escritos de Lélia Gonzalez, em uma entrevista para o *El País*¹⁸, analisa que a dominação de

pensadores brancos nas bibliografias nas universidades do Brasil só está mudando a partir da reivindicação de alunos negros que, parafraseando Rago, “invadem” espaços predominantemente brancos e exigem a leitura de outros autores e autoras que estão em outra realidade e que em seus escritos existe identificação. A partir disso, entendemos que nossos planos de aula são uma forma de mudar o *status quo* de uma estrutura violenta¹⁹ para mulheres acadêmicas, que não somente deixa de reconhecer o seu trabalho, mas também de incluí-las nos cânones.

Nesse sentido, o podcast Historidelas desempenha um papel fundamental na divulgação científica do projeto: entrevistamos pesquisadoras e professoras em uma linguagem de fácil acesso buscando ampliar o alcance de suas obras. A ideia é não restringir as entrevistas apenas à trajetória das protagonistas como mulheres na universidade, mas também oportunizar um diálogo sobre o processo de desenvolvimento de suas pesquisas, os temas estudados e seus achados. O podcast entrevista docentes, mestrandas e graduandas, além de se dedicar a explicar de maneira clara alguns conceitos de extrema valia para uma nova abordagem crítica da história intelectual das mulheres como os conceitos de violência simbólica de Pierre Bourdieu e *outsider within* de Patrícia Hill-Collins²⁰. Bell Hooks, em seu livro “Ensinando a transgredir²¹”, aborda em sua “escrivência²²”, ou seja, a escrita de sua experiência, como o ambiente universitário pode ser hostil a corpos *outsiders* que questionam o conceito de sujeito universal de uma tradição acadêmica já consolidada²³. Essa reflexão nos ajuda a notar as muitas formas de violência simbólica que acompanham a trajetória das pesquisadoras, e que não incidem da mesma maneira em seus pares masculinos.

Em “categorias de juízo professoral²⁴”, Pierre Bourdieu e Monique Saint Martin, compilam uma pesquisa em que se comprova como a *hexis* corporal e o seu *habitus* podem interferir nas avaliações teoricamente neutras de seus professores. Embora a análise se refira ao caso francês, é interessante para o projeto notar e refletir sobre certas invariáveis que atravessam a posição feminina na universidade: os elogios e críticas atribuídas a elas, as disposições individuais que se compreender melhor à luz de uma análise das

trajetórias possíveis e, também, de que maneira a condição feminina as desaloja do universo naturalizado dos praticantes acadêmicos tradicionais. Tendo em mente essa dinâmica, organizamos também um grupo de estudos aberto que acabou se convertendo em um espaço de reflexão sobre essas categorizações invisíveis do universo acadêmico. Uma vez por mês, nos reunimos em um debate aberto para pensar textos e questões que versam sobre a história intelectual das mulheres, ampliando nossos referenciais com múltiplas visões de análise. Não é incomum, no entanto, que em alguns momentos no final do debate o grupo de estudos se transforme em algo parecido como uma “terapia em grupo”, em que deixamos de ser acadêmicas por alguns instantes para compartilhar dores, inseguranças e experiências. Essa subjetividade que tanto nos foi negada – afinal, a narrativa subjetiva seria o contrário de uma ciência objetiva – considera que a experiência e o *habitus* sempre estarão presentes na produção de conhecimento. Quem fala, fala de algum lugar²⁵; o problema aqui apontado é que existe um “território” considerado universal que tem gênero, cor e classe social – homem, branco, de classes mais altas²⁶. Podemos notar que o ideal acadêmico de sujeito universal, construído no século XIX, ainda pode ser majoritário, entretanto, não é hegemônico. Spivak, Grada Kilomba, Angela Davis, bell hooks, Conceição Evaristo, Joan Scott e Margareth Rago são somente algumas das autoras que questionam e incitam uma mudança de fato no ambiente acadêmico, para algo que não se pretende universal, mas sim diverso, por entender que com múltiplas análises e especificidades a ciência ganha muito mais.

O projeto se apresenta como um referencial para a comunidade acadêmica por ser mais uma plataforma de intelectuais em sua multiplicidade: mulheres, negras, mães, periféricas ou não, que diariamente têm seus trabalhos de ponta silenciados, excluídos e apagados por serem considerados inovadores demais ou até subversivos na busca de uma nova forma de ver e analisar o mundo e todas as suas contradições, ambiguidades e diversidade. Os cânones são referências, mas não são os únicos, sendo este mesmo processo de canonização excludente por não abarcar quem está nas periferias da sociedade. Estamos aqui e seremos vistas, lidas, ouvidas e respeitadas.

Dado tudo que foi posto, o projeto tem como mote a diversidade e valorização de intelectuais e, a partir da compreensão dos inúmeros processos que rondam a exclusão das mulheres acadêmicas, reivindicá-las na estrutura universitária. A mulher deixa de ser o outro, apontado por Simone de Beauvoir²⁷ ao se tornar objeto de produção intelectual e é isso que estamos fazendo-nos tornando sujeitas também.

Projeto Memória institucional do departamento de História

A historiografia recente tem discutido de forma cada vez mais aberta a interpelação dos registros de experiência e memória social na narrativa clássica da disciplina. Um conjunto de mudanças têm promovido, em muitos sentidos, uma reflexão sobre a própria fronteira da disciplina, tensionada por demandas sobre o passado que não provém da universidade, mas de distintos grupos sociais e suas reivindicações. Esse processo tem sido pensado por autores como Rodrigo Turin²⁸ e Fernando Nicolazzi²⁹. Tendo em vista esse debate mais amplo, o projeto de Memória institucional do departamento de História tem como horizonte inicial precisamente essa reflexão sobre as transformações disciplinares: como são organizados os cânones da nossa disciplina? De que maneira as estratégias acadêmicas individuais nos ajudam a compreender tendências teóricas que até hoje nos orientam e direcionam? Será que uma história do departamento de História da UERJ não é, a seu modo, também uma história da relação da universidade com seu entorno?

É notório salientar o quão os estudos voltados para história oral e memória estão diretamente ligados às ideias de registro e narrativa. Por isso, ainda que o objetivo de nosso projeto seja, pontualmente, compor um acervo de entrevistas com professores e funcionários mais antigos da Universidade, também nos valem de fontes primárias e documentais e de discussões sobre a própria produção da memória coletiva e institucional. Nesse sentido, propomos que o projeto tenha dois pontos centrais e complementares. O primeiro é consolidar a memória institucional como prática fundamental

no que diz respeito ao registro histórico, mais especificamente no que tange a estruturação da Instituição Educacional Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do departamento de História. Além disso, propomos também inserir a pesquisa documental no *modus operandi* da produção intelectual, destacando as imbricações entre histórias de vida e história institucional.

O projeto, num primeiro momento, tem como premissa a escolha de docentes, nesse caso os já aposentados e os que estão para se aposentar, realização de pesquisa e análise crítica com relação ao convidado, entrevista presencial e gravação do audiovisual. A parte prática do projeto também tem como fundamento a investigação e análise metodológica por parte dos estudantes bolsistas envolvidos. A parte da pesquisa sobre os entrevistados, roteiro de perguntas e entrevistas, é realizada pela graduanda em História e bolsista Jamille Santos Lopes Araujo. Já a função do bolsista João Paulo Kleinlein é ligada à parte técnica do projeto. Sob sua responsabilidade ficam as partes de edição de áudio e vídeo, criação da identidade visual do projeto, e gerência da conta de Instagram, que foi criada para compartilhar com os seguidores e conseqüentemente a todos que interessem por esse tipo de conteúdo. Logicamente, por mais que todos tenham as suas funções previamente definidas desde a seleção para a bolsa, como somos um trio, tomamos as decisões em conjunto e nos ajudamos mutuamente durante todas as etapas do nosso trabalho.

Essa horizontalidade faz parte não apenas da dinâmica prática do projeto, mas, também, de suas premissas teóricas e operacionais: ela está na própria base dos critérios de escolha e seleção que inevitavelmente compõe qualquer trabalho de produção de memória. Em suma, pensamos que o ideal seria iniciar as entrevistas começando com professores que estiveram há mais tempo no departamento de História da UERJ, até os mais recentes. E não somente isso: a ideia de intercalar professores e professoras em seqüência faz parte dessa lógica de trazer a diversidade de narrativas para o nosso projeto, pois entendemos que “quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso³⁰”.

A partir da reflexão feita por Chimamanda Adichie, acreditamos que as diferentes origens, gêneros, formações e carreiras desses professores nos trarão um panorama mais rico sobre o nosso departamento de História e sobre a UERJ. Uma História, vale dizer, marcada pela presença de distintos passados e distintas identidades. Essa pluralidade, efetivamente, faz parte da própria identidade institucional da UERJ. Nesse sentido, entendemos que publicizar e colocar em circulação um registro sobre as origens do departamento não é apenas uma tarefa protocolar, mas uma maneira de compreender a consolidação de tendências teóricas e epistemológicas que organizaram as perspectivas e filiações das gerações posteriores.

É importante pontuar, ainda, que o objetivo do projeto se canaliza em dois pontos: num primeiro momento, é fomentar nos alunos trato o labor prático com documentos da história intelectual e seus métodos; por outro, consolidar uma cultura de memória que procura reconhecer o papel das gerações anteriores no fortalecimento da UERJ e em sua centralidade na cidade e no estado do Rio de Janeiro. Essa dimensão de publicização é fundamental no projeto e, para viabilizá-la, contamos com o apoio do CTE (Centro de Tecnologia Educacional da UERJ) e do LPPE (Laboratório de Pesquisa e Práticas de Ensino). É importante destacar o papel do CTE na prática efetiva do registro e arquivo. Esse setor faz parte do departamento do curso de Jornalismo e Comunicação da UERJ. A parceria firmada com esse setor nos permite fortalecer a proposta do projeto e, futuramente, pensar em uma proposta mais audaciosa que se dirija à memória de outros departamentos da universidade. Consideramos que começar pelo departamento de História é um ponto de partida para angariar ouvintes e público interessado na história da universidade de maneira mais ampla; afinal, promover a memória do departamento de História da Universidade do Estado Rio de Janeiro é voltar à gênese maior que levou à fundação dessa instituição de ensino superior tão diversificada no que diz respeito aos seus alunos, território e pessoal. A história da UERJ, afinal, se confunde com a história daqueles que fazem a instituição.

Como se trata de um projeto de entrevistas, fazemos leituras paralelas sobre o tema da história da universidade e a metodologia da história oral. Assumindo as complexidades dessa tarefa, lembramos de Philippe Jouthard em “Os desafios da História Oral no Século XXI”:

Nesta ótica, são necessários o tratamento crítico e a distância não só para sinalizar as distorções em relação à realidade passada, mas também para interpretar-la. Como interpretar o silêncio e o esquecimento? Para nos ajudar, é indispensável a análise da totalidade do documento: hesitações, silêncios, lapsos...assinalemos, ainda, o interesse da gravação em vídeo, que permite capturar também gestos e expressões. Inútil dizer, estamos todos convencidos de que o documento original é a gravação e que a transcrição não passa de acessório, não podendo substituir a audição de fitas gravadas ou, ainda melhor, a visão dos videoteipes³¹.

Reflexões como essa – o sentido dos silêncios, as operações de sentido, filiação e distanciamento e a atenção aberta a como o outro conta sua própria história – fazem parte do dia a dia do nosso projeto. No mesmo sentido, Alessandro Portelli, no capítulo “Memória e diálogo: desafios da história oral para ideologia do Século XXI”, da mesma obra, salienta que:

Acredito na história oral precisamente porque ela pesquisa a memória de indivíduos como um desafio a essa memória concentrada em mãos restritas de profissionais. E penso que parte de nosso desafio é o fato de que realmente encaramos a memória não apenas como preservação da informação, mas também como sinal de luta e como processo em andamento. (...) De um lado, construindo arquivos (...) porque se trata de um recurso inestimável para que a memória não seja esquecida; de outro, insistindo no fato de que a memória é um processo, algo que está acontecendo agora, do qual todos participamos³².

Finalmente, gostaríamos de destacar o papel do LPPE como divulgador e ancoradouro de nossos vídeos. Essa parceria nos permite relacio-

nar as iniciativas de divulgação científica do projeto com as muitas outras já desenvolvidas no laboratório. Todas elas têm em comum um sentido público das práticas acadêmicas: não apenas apresentar à sociedade um produto pronto, apto para consumo político ou formativo, mas apresentar os registros da própria feitura da história e da memória. Embora tenhamos desafios metodológicos advindos da história oral e da história do tempo presente, consideramos que esse projeto é também um modo de nos colocarmos em relação à tradição que nos forma e, ao mesmo tempo, é formada por nós: somos sujeitos do projeto, mas partilhamos com o objeto de seu estatuto institucional. Essas vicissitudes são o próprio desafio teórico do projeto, e nos ajudam a pôr em relevo a importância desse trabalho de resgate e arquivamento de histórias individuais.

Considerações finais: falar sobre a universidade é tão importante quanto transformá-la

Ambos os projetos aqui descritos possuem em comum a intenção de aprofundar o diálogo e a reflexão entre a universidade e o público mais amplo. É forçoso apontar, todavia, que eles têm objetos e públicos distintos.

O projeto *Historidelas* está pensado para professores e professoras dos ensinos básico e superior: os planos de aula, as oficinas e as mesas de debate ampliam a reflexão sobre história das mulheres em direção a uma audiência mais ampla, mas ainda circunscrita à reflexão docente. A premissa dessa expansão está no fato de que, ainda que componham parte expressiva do alunado e da própria docência, as mulheres são, como objetos historiográficos, ainda preteridas na narração escolar de uma “história universal”. Nesse sentido, precisamos considerar que o próprio objeto do projeto – a história das mulheres – é um campo que precisa ser expandido em todos os níveis do ensino brasileiro³³.

O projeto de memória institucional, por sua vez, tem um público também específico: pesquisadores e pesquisadoras que, dentro e fora da UERJ, se interessam por temas como a história da universidade, a história do Rio de Janeiro e a história intelectual de forma mais ampla. A intenção

de disponibilizar as entrevistas em um acervo digital (site do LPPE) organiza o caráter extensionista do empreendimento: trata-se não apenas de compilar memórias e trajetórias pessoais, mas sobretudo de organizá-las e colocá-las à disposição de um entendimento mais amplo da história da universidade e de sua relação com o espaço público mais amplo da cidade.

Voltando brevemente ao caso alegórico do professor Ferland, da Universidade de Quebec, podemos arriscar uma conexão entre a existência de projetos de extensão que tomem a própria universidade como objeto e a possibilidade de que a atividade extensionista seja um excelente instrumento de divulgação da própria universidade, contribuindo para sua legitimidade social e política.

A recusa da instituição em Quebec em conceder a Ferland a promoção pleiteada por ele não nos conta apenas sobre a vida pessoal do referido professor, tampouco sobre uma prática pontual e específica da instituição canadense. Ela nos ajuda a ilustrar dinâmicas que perpassam a costura entre ensino, pesquisa e extensão: a difícil negociação de critérios de excelência³⁴, as sempre conflituosas relações do conhecimento disciplinarizado com seus praticantes informais e, não menos, as complexidades da vida cotidiana de uma instituição que está permanentemente negociando suas fronteiras³⁵. Os dois projetos aqui descritos, aparentemente muito diferentes entre si, se encontram em uma intenção mais abrangente: falar sobre a universidade, tomá-la por objeto e colocar em questão não apenas seus produtos prontos, mas sobretudo, as maneiras de fazê-lo: rotinas, práticas, procedimentos do cotidiano que constituem o próprio coração pulsante da instituição. Acompanhando Steven Shapin³⁶, entendemos que uma estratégia profícua para encurtar a distância entre a universidade e seu entorno é apresentar à sociedade as dinâmicas práticas e cotidianas de nosso ofício, desmistificando-as quando for o caso. Esse entendimento pode ser capaz de enriquecer esse diálogo e evitar o crescimento de posturas antiuniversitárias ou anti-intelectualistas: conectando as práticas docentes e de pesquisa, nesse sentido, a extensão é uma ferramenta poderosa para a sobrevivência da universidade e de sua legitimidade de maneira integral.

Notas

- 1 SHAPIN, S. *The Scientific Life: a moral history of a late modern vocation*. The University of Chicago Press, 2008; WEINGART; ELIAS, N. Scientific establishments. In: ELIAS, N.; MARTINS, E.; WHITLEY, R. (orgs.). *Scientific Establishments and Hierarquies*. Dordrecht: D. Rieder, 1982.
- 2 COLLINI, S. *Speaking of Universities*. Londres: Ed. Verso, 2017.
- 3 EYAL, G. *The crisis of expertise*. Cambridge: Polity Press, 2019.
- 4 GROOT, J. D. *Consuming History Historians and heritage in contemporary popular culture*. Routledge, 2009.
- 5 MARMORI, A. *Prefácio*. In: DEUS, Sandra de. *Extensão universitária: trajetórias e desafios*. Santa Maria: Ed. PRE-UFSM, 2020, p. 8.
- 6 FOURNIER, M.; GINGRAS, Y.; MATHURIN, C. *L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales. Anéis 1988, v. 74. p. 50.
- 7 BOURDIEU, P. Le champ scientifique. Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 2, n° 2-3, jui., 1976. *La production de l'idéologie dominante*, p. 88-104a. Tradução de Paula Monteiro.
- 8 REZNIK, L. ET AL. *70 anos UERJ: 1950-2019*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019, p. 48.
- 9 BOURDIEU, P. Le champ scientifique. Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 2, n° 2-3, jui., 1976. *La production de l'idéologie dominante*, p. 88-104a. Tradução de Paula Monteiro (1976, p. 02).
- 10 PAUL, H. What is a scholarly persona? Ten theses on Virtues, Skills and Desires. *History and Theory*, 53, october, 2014, p. 348-371.
- 11 RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (org.). *Cultura Histórica em Debate*. São Paulo: UNESP, 1995; RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.
- 12 SCOTT, J. *Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press, 1989.
- 13 OLIVEIRA, Maria da Glória de. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. *História da Historiografia*, Minas Gerais, v.11, n.28, p. 104-140, set-dez, 2018.
- 14 YAMASHITA, Jougí Guimarães. Lucie Varga: a “desconhecida” historiadora dos Anais. In: *Café História*. Disponível na internet.
- 15 HILL COLLINS, Patrícia. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 31, n° 1, jan./abr. 2016, p. 99-127.
- 16 RAGO, Margareth, 1998, op. cit.
- 17 SCOTT, J. Op. cit.
- 18 MERCIER, Daniela. Lélia Gonzalez, onipresente: mulher, negra, intelectual e ativista foi pioneira nas discussões sobre relação entre gênero e raça, ao propor uma visão afro-la-

tino-americana do feminismo. A abrangência de seu pensamento, que atravessa filosofia, psicanálise e candomblé, pode ser vista em uma nova coletânea, a primeira em uma editora comercial. *El País*, São Paulo, 25 out. 2020. Cultura.

19 BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

20 HILL COLLINS, Patricia. Op. cit.

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

22 EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. In: DUARTE, Constância Lima. (org.). *Escritoras mineiras*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010, p. 11-17.

23 GUIMARÃES, Géssica. *Ensaio feminista sobre o sujeito universal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022.

24 BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. Tradução de Vera S. V. Falsetti e José Carlos Garcia Durand. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 205-241.

25 KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2019.

26 GUIMARÃES, Op. cit.

27 BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo – Livro 1: Fatos e Mitos*. 4ª Edição, 1970.

28 TURIN, R. História da historiografia e memória disciplinar: reflexões sobre um gênero. *História da historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 6, nº 13. Ouro Preto: 2013, p. 78-95.

29 NICOLAZZI, F. O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. *Varia hist.*, 32 (60), set./dez 2016.

30 ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 19.

31 JOUTHARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes et al. (org.) *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 35.

32 PORTELLI, A. Memória e diálogo: desafios da história oral para ideologia do Século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes et al (org.) *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 69.

33 OLIVEIRA, Maria da Glória de. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. *História da historiografia*, Minas Gerais, v.11, nº 28, p. 104-140, set.-dez. 2018.

34 LAMONT, M. *How professors think? Inside the Curious World of Academic Judgment*. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

35 BOURDIEU, P. Le champ scientifique. Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 2, nº 2-3, juin 1976. *La production de l'idéologie dominante*, p. 88-104a. Tradução de Paula Monteiro.

36 SHAPIN, S. *The Scientific Life: a moral history of a late modern vocation*. The University of Chicago Press, 2008.

Qual história pretendemos contar? *Caminhos de Abya Yala* e seu potencial pedagógico como projeto extensionista

*Alessandra Gonzalez de Carvalho Seixlack,
Jacqueline Ventapane Freitas
Jamille Macedo Oliveira Santos¹*

Qual história pretendemos contar? Essa indagação é (ou deveria ser) um ponto de partida crucial para docentes da educação básica e superior no processo de planejamento de suas aulas e montagem dos cursos. A atividade docente, em suas escolhas narrativas e teórico-metodológicas, pode contribuir para ampliar a visibilidade e o protagonismo de determinadas ontologias, epistemologias e mundos históricos, mas, invariavelmente, pode acentuar estereótipos, silenciamentos e omissões. Pensando em termos da abordagem da temática indígena em sala de aula, é inegável que a história indígena – que surge na década de 1990 a partir do forte diálogo com a Antropologia e com as mobilizações políticas dos povos originários – é responsável por contribuições inestimáveis para a recuperação da agência indígena nos processos históricos, adicionando um significativo grau de complexidade às interpretações historiográficas que reduziram esses grupos ao papel de vítimas da violência colonial, considerando-os fadados ao desaparecimento e negando-lhes qualquer perspectiva de sobrevivência e atuação política no presente e futuro.

Inspirado nas contribuições legadas pela história indígena – e pretendemos dar um passo além das perspectivas predominantes na área, como explicaremos adiante –, o projeto de extensão “Caminhos de Abya Yala - Intelectuais indígenas do continente americano” surge no ano de 2023 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-Maracanã) com a

proposta de fazer ecoar na educação básica e superior as vozes indígenas de Abya Yala² e estabelecer diálogos simétricos com os pensadores indígenas, aprofundando a compreensão sobre suas atuações históricas e representações da realidade sociopolítica de seus povos e das Américas. O projeto dispõe-se ainda a pensar caminhos possíveis para a coprodução de conhecimento e prática de uma verdadeira abertura onto-epistêmica, desconstruindo, como apontou o antropólogo Felipe Tuxá, a lógica monolítica ainda hoje em curso nas universidades³.

Este capítulo, cujo intuito primordial é apresentar os primeiros passos do projeto “Caminhos de Abya Yala”, suas conexões com a história indígena e seu enfoque extensionista e pedagógico, encontra-se estruturado em três partes. Na primeira delas, apresentaremos as reflexões que originaram a primeira versão do projeto no ano de 2020, conhecida como “cosmogonias decoloniais”. Em um segundo momento, analisaremos os objetivos e perspectivas do projeto em sua nova etapa, esclarecendo suas possíveis contribuições para uma renovação mais profunda do campo da história indígena. Por fim, a partir de depoimentos de discentes da graduação em História da UERJ-Maracanã que atuam como bolsistas do projeto e das experiências obtidas em salas de aula do ensino básico público e privado do Rio de Janeiro, exploraremos o seu potencial de aproximar docentes e discentes das tradições de pensamento indígenas, das atuações históricas de grupos ou indivíduos indígenas e das suas propostas futuras para o continente americano.

Cosmogonias decoloniais: o projeto em sua primeira fase

Em 2018, o Laboratório de Pesquisa e Práticas em Ensino em História (LPPE), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ, criou o *podcast* História Presente, com o intuito de utilizar essa ferramenta também nas produções de conteúdos voltados para o ensino de História. Priorizando temas importantes, mas em geral com poucos materiais disponíveis para escolas, o podcast desenvolveu diversas séries, em especial buscando

atender as determinações da Lei nº 10.639/03, que instituiu o ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana, complementada pela Lei nº 11.645/08, que definiu o ensino da cultura e da história indígena. Ambas as leis alteram a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Nesse contexto, mais especificamente no ano de 2020, foi criada a série “Cosmogonias decoloniais: caminhos de Abya Yala”, sob coordenação da doutora em Ciência Política e integrante do LPPE Jacqueline Ventapane Freitas. A proposta inicial da série era discutir a importância das cosmogonias para os povos indígenas, ultrapassando a ideia de que estas constituem mitos e lendas do passado remoto. “Cosmogonias decoloniais” partiu da constatação de que a temática indígena costuma ser abordada na perspectiva da história da colonização, cujos referenciais são interpretados na relação de poder colonial construída na chamada história universal. Nesse sentido, a série buscou ressaltar que cada povo tem seu “mito” fundador sobre a origem do mundo, que cada cultura conta sua própria história e tenta explicar a origem do universo, e que isso se reflete, até hoje, na forma dos povos se portarem no mundo diante das mudanças que têm impactos significativos nos seus modos de ser. As narrativas fundacionais que atuam na forma de “mito” carregam consigo o sentido de pertencimento, gerando vínculos com os antepassados e com a tradição aglutinadora que constitui a comunidade, impactados, agora, pelas dinâmicas da modernização.

Trazer os “mitos” fundadores de Abya Yala, a América da qual sempre falamos, mas pouco conhecemos fora da lógica da colonização e da base do pensamento ocidental, teve o propósito de pensar uma pedagogia nos marcos da decolonialidade. Nas palavras de Nelson Maldonado-Torres,

La pedagogía de(s)colonial, vinculada tanto a la larga memoria de comunidades que han sido juzgadas como absolutamente dispensables dentro del patrón de poder colonial (como lo diría Aníbal Quijano), como a las prácticas por las cuales se transmite esa memoria y se busca la afirmación del ser humano en el mundo, no es simplemente un vehículo de contenido

que consideramos de(s)colonial, o una rama profesional o semi-profesional cualquiera, sino el mismo nexo entre ser, poder y hacer. La pedagogía es el puente irreducible entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder⁴.

Constata-se, nesse sentido, que o fim do colonialismo no continente americano não significou o fim da colonialidade, presente nas instituições coloniais que sobreviveram às independências. O colonizador impôs não apenas modos de comportamento aos habitantes nativos, mas também colocou em prática um processo de desvalorização e silenciamento de seus elementos culturais, linguísticos e epistêmicos, a começar pelo próprio nome “América”, que se impôs em detrimento das denominações originárias do continente. Cunhada em homenagem ao navegador italiano Américo Vespúcio, a “América” definiu a sobreposição de um modelo de civilização europeu e católico no continente, excluindo povos e culturas que estariam fora desse padrão arbitrário de humanidade⁵. O mesmo aconteceu com o nome “índio”, categoria supraétnica estabelecida pelo colonizador para identificar o colonizado, anulando a diversidade interna à população do continente americano e denotando a dominação colonial⁶.

Embora os impactos da colonialidade sejam visíveis no aspecto linguístico, muitas línguas indígenas perduraram e perduram como forma de resistência à colonização, como a dos quéchuas, mapuche, guarani, aymara, guaiqueries etc. Nesse sentido, a escolha do nome “Abya Yala” para nomear o projeto foi parte de um processo mais amplo de construção de um pensamento descolonizado em termos políticos e teóricos.

Partindo, portanto, do marco teórico da descolonização, “Cosmogonias decoloniais” pretendeu problematizar as contribuições dos saberes indígenas para a construção de um saber histórico que não se concebe mais como único e universal, fruto exclusivo da modernidade ocidental. À época, acreditou-se que o primeiro passo fundamental seria compreender os saberes indígenas e reconhecê-los como locais, múltiplos e fragmentados, com seus próprios recortes culturais. O segundo seria desnaturalizar uma realidade que se vê como única e imaginar uma realidade diferente,

construída historicamente. Por fim, o terceiro passo seria ressaltar as estratégias indígenas que subvertem a lógica civilizatória colonial, recuperando suas cosmologias e interpretações sobre o mundo, transgredindo assim o fazer-pensar da ordem colonial⁷.

Cada episódio da série foi estruturado em formato podcast, de modo a levar aos profissionais e estudantes da educação básica as reflexões sobre as cosmogonias indígenas e o processo histórico de conquista, conflito e resistência, despertando o interesse e a compreensão das múltiplas dinâmicas que atravessam os povos de Abya Yala no contexto atual. Foram gravados oito episódios, em parceria com o podcast *O Mundo Visto do Sul*, do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Sobre África, Ásia e Relações Sul-Sul (NIEAAS), do departamento de Ciência Política da UFRJ, coordenado pela professora de Ciência Política Beatriz Bissio (imagem 1).



Imagem 1: Episódios do podcast *Cosmogonias Decoloniais*.

Fonte: Arquivo próprio.

A própria produção da série foi uma construção, de certa maneira, coletiva. O primeiro episódio trouxe as reflexões de José Ribamar Bessa Freire, então professor da Faculdade de Educação da UERJ e coordenador do Programa de Estudo dos Povos Indígenas (PROÍNDIO), sobre a importância dos mitos e das cosmogonias para os povos indígenas. Nesse diálogo, buscamos trazer também as vozes de pessoas indígenas, através das participações de Emerson Baré, Carina Oliveira e Valdo Kutaiava Xagope. Além dos episódios especificamente voltados para as cosmogonias indígenas, foram produzidos outros episódios sobre temas afins, entre eles: um episódio sobre o Marco Temporal, com a participação da liderança Kâhu Pataxó; a sequência de três episódios, intitulada “Equívocos sobre os povos indígenas”, em referência ao texto de Bessa Freire sobre as visões estereotipadas e distorcidas sobre o que é ser indígena⁸; e o episódio final, com a professora de História da América da UERJ Alessandra Seixlack, que tematizou questões teóricas envolvendo os conceitos de cosmopolítica e cosmohistória. Assim tiveram início as reflexões que serviram de base para a nova etapa do projeto, detalhada a seguir.

Caminhos de Abya Yala – Intelectuais indígenas do continente americano: o projeto em sua nova fase

Sem abandonar as contribuições acadêmicas e pedagógicas da série *Cosmogonias Decoloniais*, a nova etapa do projeto, agora chamada “Caminhos de Abya Yala - Intelectuais indígenas do continente americano” e inaugurada em abril de 2023, tem como foco potencializar o protagonismo dos povos indígenas no contexto contemporâneo do continente americano, tornando visíveis suas ideias, lutas, histórias e propostas epistêmicas e lançando luz sobre a sua importância para os debates acadêmicos e para o entendimento das dinâmicas sociopolíticas e culturais das Américas. Para tanto, são realizadas entrevistas com intelectuais indígenas de diferentes povos e regiões do continente americano, e, a partir de suas vozes, questionadas as formas como o continente americano e especialmente os povos indígenas têm sido retratados na chamada história universal.

Nesse sentido, a proposta central do projeto em sua nova fase é pensar como os “intelectuais indígenas” – conceito que, como todas as reflexões que trazemos *a priori*, está suscetível a críticas por parte dos próprios indígenas com quem conversamos – trazem perspectivas sobre o cenário histórico e acadêmico atual, questionando a política dos Estados nacionais e promovendo reflexões sobre as abordagens históricas e a consagração de narrativas eurocêntricas como verdades incontesteáveis. Longe de compreender as sociedades indígenas como fadadas ao desaparecimento e de reduzi-las ao papel de vítimas do processo colonizador, o projeto recupera os múltiplos processos históricos de agência indígena.

Em termos teóricos, o projeto busca se aproximar da perspectiva do que o historiador Federico Navarrete Linares chama de um “regime de historicidade cosmo-histórico”, aquele capaz de reconhecer a existência das diversas historicidades, mundos históricos, protagonistas e formas de devir histórico, que convivem em termos de diálogos e negociações cosmopolíticas. Compartilha igualmente das reflexões da antropóloga Marisol de la Cadena e do arqueólogo Mario Blaser, que apontam que o paradigma multiculturalista contribuiu para a invisibilização de outras ontologias e para a perpetuação da hegemonia epistêmica moderna, sustentada na divisão entre cultura(s) e uma única natureza e, por conseguinte, na delimitação de um espaço para o concebível como conhecimento, que descarta perspectivas consideradas “dissonantes¹⁰”. Pretende-se assim romper com a interpretação de que os pensamentos indígenas estão atrelados à tradição, ao ritual, ao folclore, à magia, inserindo-os no âmbito das esferas ontológicas coexistentes e compreendendo-os como produtos de práticas historicamente situadas, que mesclam objetividades e subjetividades e que são conformadas a partir de interações por vezes ambíguas e intrincadas. Logo, ao incentivar os intelectuais indígenas a compartilharem suas visões e expectativas para seus povos, o projeto analisa suas reflexões a partir da ótica do “ecúmeno antropológico”, prática proposta pela antropóloga Alcida Rita Ramos:

Uma antropologia ecumênica consistiria na reunião de fundamentos epistêmicos, ou seja, uma combinação de tradições intelectuais heterogêneas. Uma antropologia ecumênica, portanto, reuniria a coleção de ideias armazenadas sobre a alteridade desde a era do “rastros selvagem” (Trouillot 1991) até as mais recentes visões de como ler o mundo dos humanos e, *data venia*, também dos não-humanos. Acima de tudo, abrigaria em pé de igualdade a grande constelação de pensamentos humanos sobre o mundo habitado. Uma tal mistura epistemológica evidenciaria que o conhecimento nascido na academia, ainda que autoproclamado como ciência, não é superior, mais abrangente ou universal do que aquele criado nas aldeias indígenas muito antes da invenção da ranhura selvagem ou, já agora, da própria “ciência¹¹”.

Percebe-se que o projeto é indissociável da perspectiva de uma história indígena, que se desenvolve como campo historiográfico a partir de 1990. A história indígena nasce no Brasil, na confluência entre os conhecimentos e aportes teóricos da Antropologia, da história indígena desenvolvida na América Latina— sobretudo tendo em vista os estudos mesoamericanos e andinos —, e da própria história do tempo presente, que envolve as lutas indígenas ao final na década 1980 pelo reconhecimento dos seus direitos e identidades diferenciadas, o que foi em grande medida contemplado na Constituição de 1988. O avanço progressivo do protagonismo indígena no cenário político e intelectual influenciou e mobilizou novas narrativas históricas sobre a trajetória dos povos originários no processo de formação do Brasil. Esse período vai marcar uma quebra de paradigma que perdurou por muito tempo na escrita da História do Brasil.

No capítulo *Velhos e novos desafios da História Indígena no Brasil*, o historiador Francisco Cancela pontua que “de modo geral, a escrita da história no Brasil negou o papel dos índios como sujeitos históricos, retratando-os, quando muito, como vítimas passivas ou indóceis da ambição e violência dos europeus¹²”. A perspectiva que prevaleceu durante muito tempo foi moldada pela ideia assimilacionista que imprimiu na escrita da história brasileira a noção (paradigma) de desaparecimento dos

indígenas. A historiografia sobre os povos indígenas reproduziu as concepções da história nacional baseada nas políticas assimilacionistas, que pressupunham e patrocinavam a integração desses grupos à sociedade nacional, acreditando que desta maneira estes perderiam paulatinamente as suas identidades e sociodiversidades.

A elaboração de pesquisas que tomam a história dos povos indígenas como objeto de análise teve importantes marcos historiográficos e históricos durante a década de 1990, obras de grande relevância para a história indígena foram produzidas nesse contexto¹³. O ano de 1992 foi um marco nesse sentido, com a produção da obra coletiva *História dos índios no Brasil*¹⁴, organizada por Manuela Carneiro da Cunha e que contempla capítulos de antropólogos, arqueólogos, etnolinguistas e historiadores, tais como Marta Amoroso, Aracy Lopes da Silva, John Manuel Monteiro, Carlos Fausto e Maria Hilda Baqueiro Paraiso. Grande parte desses pesquisadores estavam ligados à Antropologia. A história indígena no Brasil surge e se consolida na interface entre a História e a Antropologia.

Para a perspectiva que nos interessa neste capítulo, em particular, e no projeto “Caminhos de Abya Yala”, de forma geral, a década de 1990 também foi cenário para a produção de obras de autoria indígena, que buscam (re)tomar a narrativa histórica a partir de seus próprios mundos, visões e epistemes. É o caso do livro *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*, de Kaká Werá Jecupé¹⁵, escritor, ambientalista e educador indígena. A obra tem o propósito de narrar a história dos povos indígenas a partir do seu olhar enquanto indígena. Em sua escrita, a narrativa histórica ganha “outros” contornos, diferentes dos regimes mono-históricos ocidentais, por isso a cronologia e as temporalidades eurocêntricas não são tão importantes nessa história. Temos ali um encontro com “novas” percepções de tempo, história, cultura e identidade, vemos emergir “mitos”, tradições, memórias, ancestralidades, sonhos, natureza, línguas, oralidades e espiritualidades, partes essenciais da escrita e narrativa histórica para os povos indígenas¹⁶. Ademais, temos a publicação do primeiro livro do escritor, educador e grande intelectual

indígena brasileiro Daniel Munduruku. Embora seja definido como literatura, sobretudo infanto-juvenil, *Histórias de índio*¹⁷ é também um marco importante, por ser uma obra pioneira no Brasil de um olhar indígena sobre a sua própria cultura. O livro foi elaborado pelo educador indígena como forma de trazer para a escrita as histórias que escutou de seu povo e que contava em suas aulas. São contos dos Munduruku e também as suas experiências enquanto indígena no mundo dos brancos.

Ao longo dos anos 2000, as perspectivas e abordagens de boa parte dos trabalhos e pesquisas concentraram-se na produção de uma história indígena que buscava pensar o protagonismo e a agência, mas com pouco ou nenhum diálogo com produções de intelectuais indígenas¹⁸. Houve um predomínio de visões historiográficas, que davam centralidade a categorias que esvaziavam as perspectivas de luta histórica dos povos indígenas¹⁹. Conceitos como mestiçagem, hibridismo e miscigenação, que ecoam ideias colonialistas de fusão entre as culturas, estão ainda absortos em uma interpretação colonial que muitas vezes atenua os processos de violência e invisibiliza os enfrentamentos indígenas na contemporaneidade. Portanto, “a homogeneização epistêmica por meio desses conceitos é em grande medida colonialista, pois pode levar ao apagamento das diferenças e por vezes instrumentaliza uma tendência característica das políticas indigenistas levadas a cabo historicamente até o século XX²⁰”.

Ainda nos anos 2000, temos a promulgação da Lei nº 11.645/08, que foi um importante dispositivo legal para implementação do ensino da história e culturas indígenas nas escolas e impulsionou a produção de trabalhos acadêmicos nas áreas de História, Antropologia e Educação. A lei pode ser pensada como um convite para acessarmos a ancestralidade indígena²¹, na medida em que tanto educadores quanto estudantes têm a oportunidade de descolonizar seu olhar, quando a lei de fato é aplicada de maneira consciente e a partir de um conhecimento empático e aprofundado sobre a temática indígena, sobretudo a partir dos repertórios dos próprios povos originários. O projeto “Caminhos de Abya Yala” propõe esse olhar e essa abordagem para o ensino da história e culturas indígenas

nas escolas. Pensar as culturas, experiências históricas e repertórios onto-epistemológicos dos indígenas conduz os estudantes a um universo novo, é a rica possibilidade de conhecer e descortinar esses mundos históricos, por meio do acesso a elementos das culturas indígenas, suas cosmologias, suas epistemes, seus modos de vida e singularidades das suas histórias.

Grupos e programas de pesquisa têm fomentado a produção de estudos e contribuído para as demandas dos povos indígenas no Brasil. Há também no Brasil hoje programas de pós-graduação em História com linhas de pesquisa específicas sobre história indígena e do indigenismo. Citamos alguns, como o programa de pós-graduação (PPGH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e o PPGH da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e mais recentemente os mestrados profissionais em ensino de História que também trazem essa interface.²² Ademais há laboratórios e núcleos de pesquisa²³, bem como projetos de extensão, que promovem o diálogo entre o espaço acadêmico, os saberes indígenas e as escolas, como é o caso do projeto prodocência “Descolonizando o conhecimento. Contribuições epistemológicas para um novo olhar sobre a história”, do qual o “Caminhos de Abya Yala” é parceiro. A perspectiva êmica, que compreende as formas pelas quais os atores sociais abrangem sua própria história²⁴, tem ganhado relevo no meio acadêmico, mas também em outros espaços de intelectualidade. Historiadores, antropólogos e outros intelectuais indígenas têm mobilizado seus conhecimentos para a reescrita da história, não só a história dos indígenas no Brasil, mas a própria história desse país²⁵. A tese de Márcia Mura²⁶ é um marco fundamental para a quebra de paradigmas da colonialidade epistêmica na historiografia brasileira sobre a história indígena. Nesta tese, Mura desenvolve uma nova maneira de escrever a História, deslocando o lugar de objeto de pesquisa do seu povo e outros parentes, para narradores da sua própria história. Tenciona os paradigmas e conceitos clássicos da academia a fim de abraçar a literatura indígena e a sabedoria dos antigos.

Mais recentemente, historiadores não indígenas têm se dedicado à escrita da história dos povos originários a partir dos próprios repertórios

epistêmicos e regimes de historicidade desses povos. É o caso das teses de doutorado de Ana Carolina Pereira²⁷, Juliana Ventura Fernandes²⁸ e Guilherme Bianchi²⁹. O projeto “Caminhos de Abya Yala” segue esse horizonte epistemológico, ao dar centralidade às epistemes produzidas pelos intelectuais indígenas do nosso continente.

O caráter extensionista e o potencial pedagógico do projeto *Caminhos de Abya Yala*

Em termos estruturais, “Caminhos de Abya Yala” apresenta múltiplas frentes, que fortalecem o seu caráter extensionista e o seu potencial pedagógico. A primeira delas é a divulgação das entrevistas que são realizadas com os pensadores indígenas em formato podcast e vídeo no Spotify e no YouTube. As entrevistas são semiestruturadas e em profundidade, proporcionando um espaço flexível e aberto para que os participantes compartilhem suas experiências, perspectivas e conhecimentos de maneira orgânica. As perguntas feitas aos oito participantes da primeira temporada do projeto giraram em torno de questões como a validade do conceito de intelectual indígena, as possíveis conexões entre os mundos ameríndios e o mundo ocidental, a importância do pensamento indígena para a construção de novas formas habitabilidade do planeta, a relação entre as práticas de pensamento indígena e o eixo mito-lenda, entre outras. É importante destacar que nem todos os participantes estão inseridos formalmente no meio acadêmico: a ideia é justamente ampliar o escopo de pessoas que possam ser compreendidas ou que se compreendem como “intelectuais indígenas”.

A segunda frente do projeto é a produção de materiais didáticos, voltados para a educação básica e superior. O projeto em sua nova etapa não se distanciou da dimensão pedagógica do “Cosmogonias decoloniais” e pretende fornecer subsídios para que docentes e discentes conheçam as tradições de pensamento indígena e repensem suas práticas epistemológicas e profissionais. Entre esses subsídios estão: a confecção de mapas históricos (com a minibiografia dos entrevistados, informações sobre seus grupos ét-

nicos, trechos das entrevistas e referências bibliográficas³⁰), a publicação de uma coletânea de livros com a transcrição bilíngue das entrevistas e a atuação dos integrantes do projeto em instituições do ensino básico, públicas e privadas, no intuito de ministrar aulas sobre a temática indígena. Portanto, “Caminhos de Abya Yala” almeja também produzir ferramentas pedagógicas que, em diálogo com as contribuições legadas pela história indígena e com as reflexões trazidas pelos intelectuais indígenas entrevistados, interpretem os processos históricos a partir das experiências e memórias dos próprios indígenas³¹.

Embora, como vimos, a Lei nº 11.645/08 tenha tornado obrigatório o estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, essa obrigatoriedade não foi estendida aos estabelecimentos de ensino superior. Portanto, apesar de ter fomentado iniciativas pedagógicas importantes no ensino básico, é preciso considerar que, muitas vezes, os docentes que estão sendo formados nas universidades do país possuem pouco contato com a temática indígena durante sua jornada acadêmica. Nesse sentido, ao se tornarem profissionais da educação, possivelmente encontrarão dificuldades em abordar a história dos povos indígenas a partir de um viés que efetivamente confira protagonismo aos sujeitos indígenas, às suas lutas, reivindicações, diferentes estratégias de resistência e projetos para o futuro do continente americano. Essas são questões complexas, que demandam com certa urgência o estabelecimento de novos paradigmas de ensino, que pressionem as universidades a ofertar disciplinas sobre a temática indígena, cursos de formação continuada para professores da educação básica, materiais didáticos a partir das pesquisas realizadas e, por fim, projetos ancorados na coprodução de conhecimento com intelectuais indígenas, capazes de desestabilizar as tradicionais posições de pesquisador (sujeito) e pesquisado (objeto³²).

Pensando nessa problemática, “Caminhos de Abya Yala” busca oferecer aos bolsistas do projeto experiências acadêmicas e profissionais que possam romper com possíveis lacunas deixadas por perspectivas historiográficas que ainda insistem em silenciar as vozes indígenas, pensá-las en-

quanto parte de um passado remoto ou interpretá-las a partir de eixos conceituais que são externos aos seus próprios mundos. Em depoimento concedido às autoras deste capítulo o bolsista Marcos Gabriel Pita da Costa, que cursa o oitavo período da graduação em História na UERJ, fala sobre a importância do projeto em sua trajetória acadêmica.

Na universidade, a primeira vez que eu tive contato com indígenas foi em um evento, em maio de 2023, quando eu mediei uma mesa que tinha como convidada Aline Pachamama, que tomou conta do espaço e falou sobre diversas temáticas incríveis. Aline falou sobre como a aplicação da lei de cotas às vezes não é suficiente para que os indígenas ocupem a universidade, pois o meio acadêmico expulsa essas pessoas e não as considera bem-vindas. Ademais, ela falou sobre a competitividade no meio acadêmico, que é responsável por adoecer muitas pessoas devido ao estresse gerado pela ânsia frenética de produção. Ela dissertou também sobre um conceito muito importante, que inclusive é um dos pilares do nosso projeto: a importância de fazer um projeto com indígenas e não sobre indígenas, que é exatamente o que intencionamos no “Caminhos de Abya Yala³³”.

Pétrin Martins Ribeiro, bolsista do LPPE e estudante do sexto período da graduação em História na UERJ, assume no projeto as funções de acompanhamento da gravação das entrevistas e de produção técnica dos vídeos e episódios do podcast. Em seu depoimento, Pétrin teceu críticas ao espaço comumente destinado aos povos indígenas no meio acadêmico.

Como graduandos em História, estamos, com frequência, desafiando nossas visões de mundo cristalizadas por um olhar distante daquilo que os povos originários vivem. Aprendemos sua história a partir da violência colonizadora, sempre por uma experiência de opressão, pouco por uma experiência de vida. Tais experiências de vida revelam modos de viver no

mundo que a tradição historiográfica ocidental minimizou, tratando como exótico o que é diferente, o “não civilizado”. E isso se reflete no espaço reduzido que essas vozes têm no contexto acadêmico. De tal maneira que ouvimos muito pouco pensadores indígenas na academia e, fora dela, menos ainda. A nova fase do projeto “Caminhos de Abya Yala” surge para suprir essa deficiência: salientar essas vozes. A importância desse registro em um momento tão crítico envolvendo os debates sobre territórios, sobre a defesa do meio ambiente, sobre outras maneiras de se relacionar com a natureza, é significativo. É um esforço essencial para mover o debate para além do plano teórico, em que se questiona o próprio conceito de intelectual e das relações que esses pensadores construíram com a educação tradicional estabelecida. É essencial para pensar e questionar como escrevemos a história indígena e como a ensinamos³⁴.

Marcos assume no projeto atividades que pertencem também ao âmbito da pesquisa e prática docente. Além do acompanhamento das entrevistas, da realização de levantamento bibliográfico sobre a temática dos intelectuais indígenas do continente americano, participa das visitas que o projeto faz a colégios da rede pública e privada de Ensino do Rio de Janeiro, ministrando aulas sobre a temática “Os indígenas e o Brasil”. Até a data de conclusão do capítulo, “Caminhos de Abya Yala” esteve presente em três estabelecimentos de ensino: Colégio Santo Inácio (rede privada), Colégio Estadual Hilário Ribeiro (rede pública) e Colégio Estadual Olga Benário Prestes (rede pública) (imagem 2).



Imagem 2: *Caminhos de Abya Yala nas escolas.*

Nas aulas, utilizamos como estratégia pedagógica o uso do acervo da primeira temporada de entrevistas do projeto e de fontes históricas produzidas por indígenas para construir uma abordagem da história indígena que efetivamente dialogue com os sujeitos indígenas, suas epistemologias e os mundos históricos no qual estão inseridos. Consideramos que, para os discentes do ensino básico e docentes em formação, é essencial o contato com a produção intelectual indígena, pois ela confere materialidade à complexidade das relações entre os Estados nacionais e as demandas, lutas e movimentos das comunidades indígenas. Como afirma Marcos em seu depoimento,

O projeto é essencial porque ele serve exatamente para trabalhar temáticas tão importantes e ouvir dos próprios indígenas as suas filosofias, demandas, anseios e suas maneiras de compreender o mundo. “Caminhos de Abya Yala” é fundamental para fazer ecoar dentro das universidades e dentro também do ensino básico vozes indígenas que gritam e lutam por suas causas há séculos³⁵.

As aulas ministradas foram divididas em três etapas. Na primeira delas, trabalhamos junto aos discentes o questionamento sobre o que significa ser indígena. Começamos com uma provocação: contrapomos a fotografia de Ellen Lima Wassu – uma das intelectuais indígenas por nós entrevistadas³⁶ – a uma fotografia de uma pessoa indígena com pinturas corporais e cocar, indagando qual das imagens poderia ser associada à identidade indígena (imagem 3). Após a resposta dos discentes, projetamos uma entrevista com o escritor e doutor em Educação Edson Kayapó, que desconstrói a ideia de que a identidade indígena se vincula unicamente à representação do habitante das florestas, atrelado à natureza e sem acesso aos elementos que definem a civilização. Segundo Edson,

A sociedade brasileira tem que saber o que é ser indígena e desmontar essa generalidade. Porque índio, o meu parente Daniel [Munduruku] gosta de brincar e dizer assim: “índio é um metal”. Quem tiver dúvida vá lá na tabela periódica, tem um metal chamado “índio”, que tem número atômico, massa atômica. E eu não sou isso, né? Então o povo brasileiro precisa saber que no Brasil existem mais de 300 povos indígenas falantes de quase 200 línguas diferentes, além da língua portuguesa, obviamente³⁷.

Consideramos importante construir a perspectiva de que ser indígena não tem relação com a posse de características do passado, manutenção dos traços físicos e da carga genética de populações pré-hispânicas ou preservação imutável dos elementos de uma cultura original. O ser indígena relaciona-se à autoidentificação e ao pertencimento a uma coletividade indí-

gena, definição essa que possibilita a compreensão da identidade indígena em seus processos diacrônicos e históricos, assim como permite vislumbrar os processos de crescimento demográfico, etnogênese e revitalização cultural e linguística em curso no país³⁸.



Imagem 3: O que é ser indígena?

Fonte: Acervo próprio.

Ainda nesta etapa da aula, promovemos um debate sobre os conceitos de “índio” e “indígena”, de modo a salientar que o primeiro é considerado, por aqueles que se reconhecem como indígenas, uma denominação arbitrária atribuída pelos colonizadores aos grupos que habitavam o continente americano. É um termo que apaga as diferenças entre os povos originários, carrega as marcas da violência dos colonizadores e também gera preconceitos. Consolidamos assim a perspectiva de que a palavra “indígena” é uma forma de denominação mais apropriada, na medida em que significa “aquele que pertence ao lugar”, “originário do lugar”, demarcando a diversidade étnica dos povos originários.

Em um segundo momento da aula trouxemos inquietações e questionamentos acerca do senso comum de que há “muita terra para pouco indígena”. O Censo IBGE 2022 oferece dados atuais e relevantes

em relação à população indígena residente no Brasil: o crescimento da população indígena no país – que atualmente corresponde a 0,83% da população brasileira; os estados com maior número de pessoas indígenas – Amazonas, Bahia, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Roraima; a porcentagem de pessoas indígenas que vivem fora de territórios oficialmente delimitados (63,7%), entre outros. Esses dados nos permitem trabalhar junto aos discentes aspectos como: a existência de populações indígenas em todo o território brasileiro, o crescimento do número de pessoas que se identificam como indígenas no país e também a presença indígena nos centros urbanos.

É também neste momento da aula que, a partir de trechos da entrevista realizada por “Caminhos de Abya Yala” com Kâhu, do povo Pataxó³⁹, apresentamos aos discentes uma outra concepção de território, que transcende a questão da terra física, sujeita à exploração material e ao ideal utilitarista. Segundo Kâhu, o território consiste em uma mãe, que cuida dos seus filhos, não podendo ser substituído, trocado ou compartimentado. Nessa perspectiva, o território assume uma dimensão complexa e estruturada, que interconecta aspectos físicos, espirituais e existenciais.

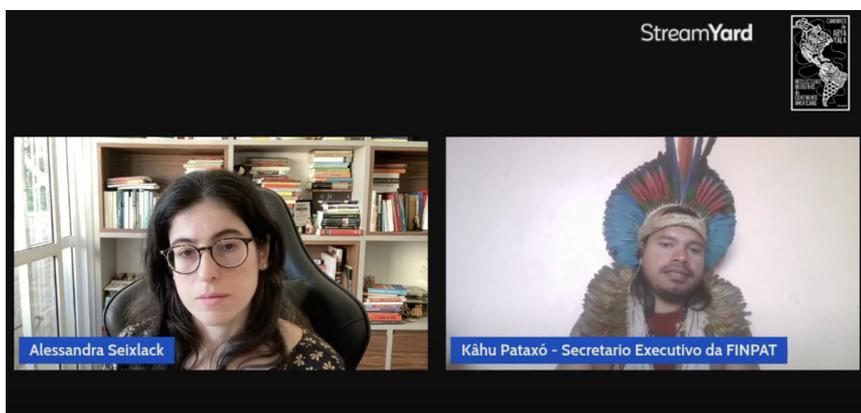


Imagem 4: Entrevista com Kâhu Pataxó.

Fonte: Acervo próprio.

No último momento da aula, recuperamos o conteúdo do Capítulo VIII da Constituição Federal de 1988, intitulado “Dos Índios”, no qual são reconhecidos pela União direitos aos povos indígenas, entre eles “*sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam*”. Além de destacarmos que os direitos assegurados na Constituição não são fruto de uma concessão por parte do governo brasileiro, mas sim da participação direta dos povos indígenas na política nacional⁴⁰, questionamos a validade da tese do Marco Temporal, segundo a qual os povos indígenas só teriam direito à demarcação das terras que estivessem sob sua posse no dia 5 de outubro de 1988 – data da promulgação da Constituição Federal –, ou que nesta data estivessem sob disputa física ou judicial que pudesse ser comprovada. Nossa perspectiva é trabalhar com a ideia de inconstitucionalidade da tese, na medida em que a Constituição Federal garante aos povos indígenas o direito à posse permanente das terras e o usufruto exclusivo das riquezas nelas existentes como garantia de seus direitos originários.

“Caminhos de Abya Yala” tem a proposta de trazer uma nova visão sobre a importância dos intelectuais indígenas e suas contribuições para a renovação das disciplinas acadêmicas, para o entendimento dos processos sociopolíticos e culturais das Américas e para o pensar de outros futuros possíveis. Além disso, o projeto propõe ecoar vozes que foram frequentemente silenciadas e marginalizadas pelas narrativas historiográficas, pelas escolhas docentes na montagem dos cursos universitários e também pela própria forma como o ensino básico encontra-se estruturado em nosso continente. A expectativa é de que, ao serem trazidas à tona, as perspectivas dos intelectuais indígenas sejam capazes de influenciar a formulação e implementação das políticas públicas, a atividade docente da educação básica e superior e a luta discente por outro modelo de universidade – menos monoepistêmico e mais inclusivo.

No contexto acadêmico e científico atual, dar um passo além das contribuições legadas pela História Indígena significa aproximar-se da produção intelectual indígena em toda a sua complexidade, estabelecendo diálogos simétricos e tecendo iniciativas voltadas para a coprodução do conhecimento. Para tanto, precisamos promover uma verdadeira abertura onto-epistêmica, no sentido de nos aproximarmos, como bem apontou o historiador Eduardo Natalino dos Santos, das cosmo-histórias e agências indígenas⁴¹. Com “Caminhos de Abya Yala”, somos constantemente confrontados com a ideia de que, a partir da experiência de produção intelectuais coletivas, estaremos aptos a fazer novas perguntas para nossas pesquisas e elaborar outras categorias conceituais que nos permitirão escrever e ensinar a história não sobre, mas com os povos indígenas.

Notas

1 A escrita deste capítulo não teria sido possível sem a inestimável contribuição de todos os participantes da primeira temporada do projeto “Caminhos de Abya Yala - Intelectuais indígenas do continente americano”, aos quais agradecemos por terem compartilhado conosco seus conhecimentos, lutas políticas e projetos futuros para Abya Yala. Estes são (em ordem alfabética): Ellen Lima Wassu, Flor Canche, Káhu Pataxó, Maryta de Humahuaca, Natalia Caniguan Velarde, Rafael Xucuru-Kariri, Sindri Tatiana González Ipuana e Ytanajé Cardoso. Agradecemos igualmente aos discentes da graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-Maracanã), Marcos Gabriel Pita da Costa e Pétrin Martins Ribeiro, por terem nos concedido depoimentos que também foram fundamentais para trazer maior materialidade às ideias esboçadas neste capítulo.

2 Abya Yala, na língua do povo kuna, significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento”. Embora os diferentes povos originários que habitaram ou ainda habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada pelos povos indígenas para construir um sentimento de unidade e pertencimento. Como afirma Walter Mignolo, “El territorio existía y los pobladores también, por supuesto, pero ellos daban su propio nombre al lugar donde vivían [...]”. MIGNOLO, Walter. *La Idea de América Latina - La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007, p.28.

- 3 CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 11.2, 2017, p. 93-108.
- 4 MALDONADO-TORRES, Nelson. A modo de comentário inicial. In: WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p.2.
- 5 O'GORMAN, Edmundo. *A invenção da América: reflexão a respeito da estrutura histórica do Novo Mundo e do sentido do seu devir*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- 6 BONFIL BATALLA, Guillermo. El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Plural. Antropologías desde América Latina y el Caribe*, año 2, nº 3, enero-junio 2019, p. 15-37.
- 7 WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- 8 FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *Repeult - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura*, v. 1, nº 1, 2016, p. 3-23.
- 9 NAVARRETE LINARES, Federico. Hacia una cosmohistoria: las historias indígenas más allá de la monohistoria occidental. In: SIMSON, Ingrid; ZERMENÓ PADILLA, Guillermo (eds.). *La historiografía en tiempos globales*. Berlín: Tranvía, 2020, p. 227-252.
- 10 BLASER, Mario; DE LA CADENA, Marisol. Introduction. World Anthropologies Network (WAN). Red de Antropologías del Mundo (RAM). *Electronic Journal*, nº 4, enero 2009, p. 3-10.
- 11 RAMOS, Alcida Rita. Intelectuais indígenas abraçam a Antropologia. Ela Ainda Será a Mesma?. *Anuário Antropológico*, 48 (1), 2023, p. 29.
- 12 CANCELA, Francisco. Velhos e novos desafios da história indígena no Brasil. In: SANTOS, Fabricio Lyrio (org.). *Os Índios na História da Bahia*. Cruz das Almas; Belo Horizonte: EDUFRB; Fino Traço, 2016, p. 15.
- 13 Tais como: MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994; MAESTRI, Mário. *Os senhores do litoral: conquista portuguesa e agonia tupinambá no litoral brasileiro*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994; e CUNHA, Manuela C. da. (org.). *História de índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras – FAPESP/SMC, 1992.
- 14 CUNHA, op. cit.
- 15 JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. 1ª ed. São Paulo: Peirópolis, 1998.
- 16 Em 2020 o livro ganhou uma segunda edição revisada, também publicada pela editora Peirópolis.
- 17 MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de índio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- 18 São estas: MONTEIRO, John Manuel. *Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. Tese (Livre Docência em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 2001; ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Metamorfoses indígenas: identidades e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003; BARBOSA, Bartira Ferraz. *Paranambuco poder e herança indígena*. 1ª ed. Recife: Ed. Universitária de UFPE, Recife, 2007; GARCIA, Elisa Frühau. *As diversas for-*

mas de ser índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América portuguesa. Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007; PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. *O tempo da dor e do trabalho. A conquista dos territórios indígenas nos Sertões do Leste.* 1ª ed. Salvador: Edufba, 2001; entre outras. Para um balanço historiográfico, ver: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, v. 37, nº 75, 2017, p. 17-38.

19 ALMEIDA, 2003, op. cit.; GARCIA, 2007, op. cit.; VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

20 SANTOS, Jamille Macedo Oliveira. *Entre aldeamentos, mocambos e engenbos: etnogêneses e reconfigurações sociais indígenas no Recôncavo da Bahia (1580-1640).* Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021, p. 340.

21 SOUZA, Fátima Rosane. *A Lei nº. 11.645/2008 e a experiência formativa de professores na escola: imagens alquímicas da História e da cultura indígena para unus mundus.* Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019.

22 A exemplo do mestrado profissional em História da África, da diáspora e dos povos indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que tem a linha “História da África, da diáspora e dos índios nas Américas”.

23 Como o Laboratório de História Indígena da UFSC, e Núcleos como o NHII - Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP, que foi substituído pelo Centro de Estudos Ameríndios (CEStA) e é um Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAP).

24 CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. *História*, São Paulo, v. 30, nº 1, p. 349-371, jan./jun. 2011.

25 Algumas obras neste sentido são: BANIWA, Gersem. *O índio brasileiro: o que voce precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006; KAYAPÓ, Edson. *A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo.* Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012; MUNDURUKU, Daniel [Daniel Munduruku Monteiro Costa]. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).* Tese (Doutorado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010; BENITES, Tonico. *Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (rezando e lutando): o movimento histórico do Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha.* Tese (Doutorado em antropologia social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014; KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami.* Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015; GUARANI, Almires. *Exá raú mboguatá guassú mobekauka yvy marãe y: de sonhos ao Oguatá Guassú em busca da(s) terra(s) isenta(s) de mal.* Tese (Doutorado em antropologia) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015; MURA, Márcia. *Tecendo Tradições Indígenas.* Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016; entre outros.

26 MURA, op. cit.

- 27 PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. *Na transversal do tempo: natureza e cultura à prova da história*. Salvador: EDUFBA, 2019.
- 28 FERNANDES, Juliana Ventura de Souza. *A “guerra dos 18 anos”: uma perspectiva Xakriabá sobre a ditadura e outros fins de mundo*. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.
- 29 BIANCHI, Guilherme. *Historicidades em deslocamento: temporalidade e política em mundos ameríndios*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.
- 30 Ver site do projeto: <https://www.descolonizandoconhecimentouerj.com/in%C3%ADcio/caminhos-de-abya-yala>. Acesso em: 27 dez. 2024.
- 31 CANCELA, Francisco. Velhos e novos desafios da história indígena. In: SANTOS, Fabricio L. (org.). *Os índios na história da Bahia*. Cruz das Almas, EDUFRB; Belo Horizonte: Fino traço, 2016, p. 21.
- 32 TUXÁ, Felipe. Antropologias indígenas e a questão da posicionalidade. *Anuário Antropológico*, 48 (1), 2023, p.63-64.
- 33 Depoimento concedido por Marcos Gabriel Pita da Costa às autoras do capítulo em setembro de 2023.
- 34 Depoimento concedido por Pétrin Martins Ribeiro às autoras do capítulo em setembro de 2023.
- 35 Depoimento concedido por Marcos Gabriel Pita da Costa às autoras do capítulo em setembro de 2023.
- 36 A entrevista com Ellen Lima Wassu foi publicada em outubro de 2023 no canal de YouTube do projeto: <https://youtu.be/FXnlXff6r5U?si=llkx9V2t73YERTkP>.
- 37 A entrevista está disponível no seguinte link do YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Q5iajNT3XgE&t=2s>.
- 38 OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004, p.61-80.
- 39 A entrevista com Kâhu Pataxó foi publicada em novembro de 2023 no canal de YouTube do projeto: <https://youtube.com/@CaminhosdeAbyaYalaUERJ?si=cEwN8lxxZpIvV023>
- 40 CANCELA, Francisco. Velhos e novos desafios da história indígena no Brasil. In: SANTOS, Fabricio Lyrio (org.). *Os índios na história da Bahia*. Cruz das Almas; Belo Horizonte: EDUFRB; Fino Traço, 2016, p. 20.
- 41 DOS SANTOS, Eduardo Natalino. História dos vencidos, história da mestiçagem e história indígena. In: ACRUCHE, Hevelly; SILVA, Bruno (orgs.). *As Américas em perspectiva: das conquistas às independências*. Juiz de Fora: Editora UFJF/ClioEdel, 2023, p. 46.

Brás de Pina, o local: ensino, reconhecimento e valorização da comunidade escolar e de seus sujeitos históricos

Andrea Camila de Faria Fernandes

Claudia Patrícia de Oliveira Costa

Marcia de Almeida Gonçalves

Rita de Cássia Ribeiro da Silva

*“O meu lugar
É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor”
Arlindo Cruz, Meu Lugar*

Um projeto sobre e para Brás de Pina

A canção de Arlindo Cruz, cujo trecho está reproduzido na epígrafe desse texto, é uma homenagem à Madureira, bairro do subúrbio carioca. Para os objetivos de nosso texto, ela figura não só como reverência ao cantor e compositor de canções icônicas, como também indiciador das relações de afeto que permeiam as vidas dos mais variados sujeitos nos lugares onde vivem. Lugares localizados e, por vezes, ignorados por certas formas de produzir e divulgar narrativas históricas, destaque para as que circulam nos espaços escolares da educação básica.

Imbuídos dessa inspiração e preocupação, originou-se o projeto intitulado “História local e o ensino das Humanidades: do reconhecimento à valorização da comunidade escolar e de seus sujeitos históricos”, submetido à FAPERJ – Edital Apoio à melhoria das escolas da rede pública sediadas no Estado do Rio de Janeiro, 2021 –, ao fim aprovado, iniciando-se em meados de 2022¹.

Nesse projeto, objetiva-se, por meio do levantamento, pesquisa, reconhecimento e catalogação das histórias e memórias locais, nos mais variados suportes, realizar investigações visando a problematizar as intersecções entre a história local da comunidade escolar – a escola, o bairro onde esta se situa e adjacências – e os conhecimentos específicos da área de Ciências Humanas, com ênfase em História, previstos nas normatizações curriculares nacionais e estaduais.

Busca-se, dessa forma, analisar as conexões entre a história da cidade do Rio de Janeiro, do atual estado e da sociedade brasileira, lançando a lupa sobre as vidas de sujeitos variados que se cruzam no Colégio Estadual Professor José de Souza Marques, situado no bairro de Brás de Pina, subúrbio afetado pela expansão da criminalidade e da violência, circunstâncias ainda mais agravadas pela pandemia de Covid-19.

Foram então propostas intervenções valorizadoras do estatuto da História como disciplina escolar fundamental para a formação do estudante da educação básica, por meio da pesquisa e da produção de narrativas históricas escolares, de modo que a comunidade escolar pudesse se apropriar e valorizar suas vivências, sendo capaz de reconhecer seus agenciamentos sociais, políticos, culturais e históricos.

Nesse texto, apresentamos algumas das reflexões centrais que embasam o projeto: a história local como aposta historiográfica; o local em estudo – Brás de Pina e o Colégio Estadual Professor José de Souza Marques –, as aplicações da história oral nas suas conexões com a história local em foco.

Mas afinal, o que pode a história local?

A pergunta acima é intencionalmente uma provocação para os leitores(as). Nos termos do que vem sendo produzido, pelo menos há 50 anos, a história local firmou-se entre possibilidades de escrita e publicização do conhecimento histórico, a ponto de ser um tanto sem cabimento indagar sobre o que ela pode, ou não, elaborar.

Talvez nossa indagação seja o sintoma do quanto nossos percursos investigativos, há muito cruzados pela história local, estejam positivamente contaminados por essa forma de problematizar vivências de sujeitos e grupos nos espaços em que realizam a vida de todos os dias: bairros, cidades, escolas, templos religiosos, aldeias indígenas, comunidades favelizadas e tantos outros instituídos por abordagens criativas.

Cabe então assumir essa contaminação, em particular naquilo que remete a um exercício de rememoração e de ressignificação de experiências pretéritas. O ponto de partida nos leva ao município de São Gonçalo, à Faculdade de Formação de Professores da UERJ e ao ano de 1993. Nesse lugar/ano, a professora Marcia Gonçalves começou a lecionar naquela instituição. Fruto dessa ação, derivou-se o encontro com docentes e estudantes e a criação de grupo de pesquisa sobre a história de São Gonçalo².

Em São Gonçalo – um lugar – e com São Gonçalo – a nomeação que remete ao santo católico e a rastros da história da localidade –, conseguimos situar o que a história local poderia render em termos de pesquisa, ensino e extensão no espaço formativo universitário. Nesses termos, a história local pode ser experimentada na qualidade de aposta historiográfica associada aos atos de produzir conhecimentos sensíveis, e sensibilizadores, acerca de peculiaridades de localidade, como muitos municípios brasileiros limítrofes a grandes centros urbanos, relegada ao qualificativo genérico de periferia, grifada com um enorme sinal de menos nas suas características socioeconômicas e habitacionais.

Naquele momento, nem todos os estudantes do curso de licenciatura em História da FFP residiam em São Gonçalo. De toda forma, o ingresso naquele campus da UERJ os levou àquela localidade. Essa inserção passou a ser o ponto de partida para a sensibilização para a pesquisa em História e o ensino/aprendizagem desse componente curricular da educação básica, valendo-se de um pensar sobre o que o lugar designado pelo nome de São Gonçalo oferecia entre inquietações e questionamentos, especialmente as muitas caracterizações de pobreza social e falta de serviços essenciais.

Certa desqualificação de lugares situados como periféricos vem por vezes associada a outros fatores de minorização, no estilo de não haver nada ali de interessante e/ou relevante, e no limite, a assertiva de que não haveria histórias que valessem ser contadas, registradas, publicizadas, (re)conhecidas.

Pesquisar sobre São Gonçalo sob a lupa da história local foi o aprendizado da professora na busca por construir a problematização de temas de estudo que alcançassem, e tocassem de alguma forma, o que havia de histórias para narrar bem ali onde as exclusões e hierarquizações socioespaciais as negavam diuturnamente.

Na década de 1990, um abrigo teórico para os estudos então realizados foi a micro-história. No diálogo com Giovanni Levi³, Carlo Poni⁴, Jacques Revel⁵, entre outros, encontrou-se um manancial de perspectivas analíticas, que seguiu presente em outras produções intelectuais⁶, sob a forma de boas inspirações e circunscrições conceituais fundamentadoras de régua e compasso para nossas investigações sobre São Gonçalo.

Uma dessas circunscrições conceituais associa-se a relações entre escala de observação e efeito de conhecimento, instituindo chave analítica de afirmação do recorte do local como algo além do senso comum do menor e/ou menos importante na comparação com os recortes do regional, do nacional e do global.

Abordar o local nos permitiu inaugurar formas variadas de conhecer e, como argumentamos no texto “Entre moscas e monstros: construindo escalas, refletindo sobre história local”, um caminho para transformar insetos em seres de outra natureza, na alusão aos efeitos de visualização que um microscópio causa ao olharmos por meio de suas lentes para uma mosca. Esse instrumento de observação pode causar estranhamento e induzir outras possibilidades de indagar acerca do que sabemos, do como sabemos e do que não sabemos. Sem ele, ao lado de outros instrumentos e ferramentas analíticas, ainda acharíamos que doenças são causadas por fatores mágicos ou divinos. A digressão nos serviu e nos serve para a afirmação da tópica de que a depender da escala de observação e análise escolhida serão outros os efeitos de conhecimento.

No momento atual, tal digressão adquire também significações complementares: a escolha da escala de análise está implicada em posicionamento ético-político. Estamos em alguma medida pactuando que pesquisar sobre locais minorizados como periféricos é deslocar as lentes historiográficas do *mainstream* – em particular aquelas direcionadas para determinadas historiografias nacionais – para o que veio a ser consagrado como Estudos Subalternos, nos seus muitos desdobramentos epistêmicos e cognitivos.

Como situado por Gayatri Chakravorty Spivak, uma das autoras e protagonistas dos estudos subalternos, os mesmos se configuraram inicialmente como um projeto de uma coletividade de intelectuais para repensar a historiografia colonial indiana, em publicações lançadas no alvorecer da década de 1980⁸. Protagonista, e também adepta da autorreflexão crítica desses estudos, Spivak valoriza a insistência no caráter irremediavelmente heterogêneo dos “sujeitos subalternos coloniais”, de modo a instituir “práticas textuais radicais de diferenças”, na escrita da História, por exemplo, de modo a combater a “violência da inscrição epistêmica imperialista”⁹.

Essa conexão entre história local e Estudos Subalternos nos parece bastante potente na perspectiva de estabelecer outros enquadramentos para as relações entre o local, o nacional e o global. Não há apenas azares e/ou coincidências infelizes entre preferias urbanas e sujeitos subalternizados com vidas tornadas precárias pelos mais diversos fatores. Nos tempos de exílio de Paulo Freire, entre 1964 e 1980, ele pôde vivenciar aproximações entre localidades da África, do Brasil e periferias urbanas norte-americanas, ao ter que alfabetizar adultos por meio de sua pedagogia do oprimido. Resta frisar o quanto em África, no Brasil e nos EUA as marcas da colonialidade instauram passados presentes, mais visíveis nas vidas dos que enfrentam vulnerabilidades das mais variadas dimensões e naturezas.

As preocupações de intelectuais protagonistas na circunscrição dos Estudos Subalternos indicaram o quanto as marcas coloniais e imperialistas se inscreveram na escrita da história de povos e sociedades colonizadas. Certamente não foram os primeiros intelectuais a dizerem isso¹⁰; entretanto, o debate instituído amplificou as possibilidades de pôr em xeque as

muitas violências epistêmicas relacionadas às escolhas de quais histórias narrar e de quais sujeitos, vivências, localidades, temporalidades abordar na perspectiva de instituir “práticas textuais radicais de diferenças”, repetindo mais vez a chave analítica seminal de Spivak.

O mundo global, as tecnologias digitais e a internet, não sem contradições, viabilizaram ainda mais essas aproximações entre locais distintos e distantes geograficamente, passíveis, no entanto, de comparação no quesito vulnerabilidades sociais numerosas.

Pensamos ser esse, hoje, um ponto fundamental para pluralizar as respostas de nossa indagação inicial – mas afinal, o que pode a história local? Em especial, permite somar reminiscências de trajetória intelectual pessoal ao elo entre São Gonçalo e o bairro de Brás de Pina, na cidade do Rio de Janeiro.

No nome do bairro de Brás de Pina a marca da colonialidade já se manifesta, na alusão ao proprietário dono de terras e escravos que por lá viveu em finais do século XVIII. A partir de um nome – Brás de Pina –, podemos então abordar conteúdos curriculares já consagrados, entre eles a colonização das terras ao fim batizadas de Brasil, no recorte territorial da Baía de Guanabara e do processo de conquista e colonização, onde se insere a fundação da cidade do Rio de Janeiro, em meados do século XVI, associada, no decorrer dos séculos XVI ao XVIII, ao surgimento de capelas, aldeamentos indígenas, fazendas e de divisões administrativas – paróquias e freguesias.

Reitera-se assim o quanto a eleição de uma escala de observação, e de “jogos de escalas”, em que se problematizam as histórias de e sobre Brás de Pina (sujeito, fazendeiro, contratador da caça de baleias) e ações sociais em que se delineiam processos de ocupação – controle político, exploração econômica, reconfiguração demográfica, nos seus efeitos étnico raciais. Um nome – Brás de Pina – possibilitador de caracterizações situadas e identificadas historicamente. Camadas de tempo, entre o momento da colonização e aqueles em que foi ressignificado, até tornar-se designação de um bairro, no subúrbio (zona norte) da cidade do Rio de Janeiro, no estado do mesmo nome, no Brasil.

Na problematização dessas camadas de tempos históricos associadas ao nome Brás de Pina há muito o que investigar e conhecer. Houve certamente a premissa de fazer seleções, e, entre elas, a valorização dos tempos contemporâneos aos que vivem em Brás de Pina, para assim saber um pouco mais sobre o Colégio Estadual Professor de Souza Marques e o bairro tão afetado pelos problemas da violência urbana no Rio de Janeiro.

O Colégio Estadual José de Souza Marques e Brás de Pina

O Colégio Estadual Professor José de Souza Marques está localizado no bairro de Brás de Pina, mais especificamente na Estrada do Quitungo nº 551. Antes de ser uma unidade escolar da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), o prédio pertencia ao antigo Colégio Bandeirante. Com sua falência, a SEEDUC alugou o prédio por 15 anos e no ano de 2015, junto à mobilização escolar diante de uma ordem de despejo, o prédio foi adquirido em definitivo.



Fachada do Colégio Bandeirante em 1995¹¹



Fachada do Colégio Professor José de Souza Marques em 2022¹²

O nome do colégio é uma homenagem a José de Souza Marques, um homem negro nascido na zona norte do Rio de Janeiro, no ano de 1894. Foi filho de trabalhadores de origem humilde e neto de escravizados. Ele se tornou vereador no Distrito Federal e deputado estadual no estado da Guanabara. Como vereador e deputado, uma de suas principais lutas foi a aprovação de projeto de lei que garantisse o financiamento da educação a estudantes carentes de todos os níveis escolares. Por conta de tais ações, Souza Marques foi considerado um grande educador e homem público. Além de vereador e deputado, ele também se formou em Ciências, Letras e Teologia¹³.

Hoje, o colégio ocupa um espaço de 1600m², distribuídos em 10 salas de aula climatizadas, sala dos professores, secretaria, biblioteca, quadra esportiva, salas multimídias e sala *maker*, além de cozinha e refeitório. A direção da escola é composta por um diretor geral, duas diretoras adjuntas, duas coordenadoras pedagógicas e duas orientadoras educacionais.

Atualmente a unidade atende cerca de 700 alunos, e está sendo organizada uma sala de recursos. Esta sala está sendo montada para atender um quantitativo relevante de alunos que apresentam laudos com deficiência e/

ou síndromes de variadas naturezas. No geral, a estrutura física das unidades escolares e a qualificação dos professores está muito aquém da noção de inclusão. No entanto, o ingresso desses alunos no ensino médio lança novos desafios para as práticas escolares cotidianas. O apoio pedagógico com a realização de atividades adaptadas às necessidades educacionais dos alunos se faz cada vez mais necessária.

Outro dado relevante sobre a escola é a diminuição do número de discentes. Há vários fatores a serem analisados para que esse dado se justifique. A evasão escolar é uma realidade nas escolas públicas do Rio de Janeiro, principalmente no contexto pós-pandemia. No caso do Colégio Estadual Professor José de Souza Marques há um fator de extrema importância.

O bairro de Brás de Pina está localizado na zona norte do Rio de Janeiro, mais especificamente, na região da Leopoldina, e faz fronteira com os bairros de Cordovil, Penha, Penha Circular, Parada de Lucas, Vista Alegre e Irajá. O local é atravessado pelo ramal Saracuruna, que liga a Central do Brasil à Baixada Fluminense, e tem acesso fácil à Avenida Brasil.



Mapa de Brás de Pina

Nos últimos anos, principalmente naqueles em que a pandemia da Covid-19 esteve presente, a violência avançou sobre Brás de Pina. A

formação de barricadas nas ruas, o cerceamento de direitos e as disputas territoriais por facções criminosas se tornaram o cotidiano no bairro. O Colégio Estadual Professor José de Souza Marques está situado na região central do bairro e atende alunos que são moradores nos conjuntos habitacionais do Quitungo e Guaporé, nas comunidades do Dourado, Cinco Bocas e do Complexo de Israel. Tais locais sofrem constantemente com operações policiais e/ou conflitos de facções por disputadas de territórios.

Logo, a violência vivenciada no entorno se reflete dentro dos muros da escola. A demora no transporte público, a impossibilidade de sair de casa, o medo e a insegurança já explicam a infrequência e, posteriormente, a evasão escolar. Ainda assim, diante de um cenário desanimador, a escola segue sendo um lugar de luta e resistência. O incentivo à projetos e a possibilidade de refletir sobre o espaço escolar como produtor do conhecimento segue como desafio e aposta pedagógica.

A história oral como investigação sensibilizadora para a história local de Brás de Pina

Os usos da história oral enquanto metodologia de pesquisa historiográfica dialoga fortemente com a revalorização das narrativas. A introdução da coleta de dados para pesquisa, extraída a partir da realização sistemática de entrevistas de campo, demarca uma aproximação significativa entre a história e a antropologia. No mundo anglófono, essa aproximação remonta ainda a década de 1940, a partir da experiência da Universidade de Colúmbia em “gravar as memórias de personalidades importantes da história norte-americana¹⁴”.

Contudo, orientando-se pela própria dinâmica que permeou os debates historiográficos nas décadas subsequentes, os profícuos contatos entre história e antropologia logo buscaram dar conta de uma gama de novos objetos, que permaneciam excluídos ou invisíveis, mesmo depois das inovações introduzidas pelos debates acerca da história social e da história cultural.

O aporte na história oral tem se consolidado como instrumental privilegiado para que possamos jogar luz sobre o passado do bairro de Brás de Pina, subúrbio carioca onde desenvolvemos as atividades do projeto “História local e ensino de Humanidades”. A nos orientar nesse itinerário, citamos Thompson, que afirma que:

A história oral (...) lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época¹⁵.

O desenvolvimento de laços de pertencimento e afetividade com o local, construídos por meio das pequenas rotinas cotidianas, é um dado que está no cerne de nossas análises. Acreditamos que os afetos e repulsas, as lutas políticas e as redes de sociabilidade estabelecidos com o local possuem particular impacto na formação da identidade dos muitos sujeitos que atravessam o dia a dia de Brás de Pina e, em um aspecto mais amplo, influenciam a comunidade escolar e suas demandas pelo ensino da história local desse bairro.

A partir dessa ancoragem, projetou-se um momento inicial de formação coletiva, a respeito dos pressupostos que envolvem a elaboração e execução de um projeto em história oral. Nesse sentido, entendendo que a maioria dos bolsistas integrantes do projeto não possuía qualquer experiência ou familiaridade com a história oral, foram organizados, inicialmente, encontros de formação. Nessas ocasiões, foram lidos e discutidos, não só textos fundamentais sobre a história oral, mas também o material

do minicurso gratuito e online, disponibilizado pela Fundação Getúlio Vargas, instituição referência no assunto.

A professora Claudia Costa, uma das bolsistas de Treinamento e Capacitação Técnica (TCT) que integra o projeto, orientou os debates nesses primeiros momentos de implantação do projeto. Professora da rede estadual do Rio de Janeiro há mais de 15 anos, Costa possui considerável produção bibliográfica que se vale da história oral enquanto metodologia de pesquisa, com destaque para sua dissertação de mestrado (2014¹⁶) e sua tese de doutorado (2019¹⁷), que mobilizaram entrevistas como fontes históricas para analisar aspectos que envolveram (e ainda envolvem) os processos de emancipação política de municípios da Baixada Fluminense.

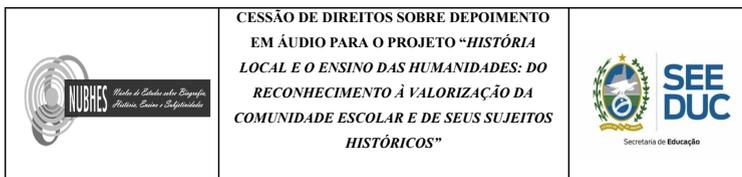
Esse foi um momento de especial importância pois, ao mesmo tempo em que os bolsistas iam se familiarizando com as lides da pesquisa, iam também apreendendo as sutilezas do trabalho com entrevistas, objetivando à produção de corpus documental privilegiado para que pudéssemos lançar novos olhares a respeito de um bairro atravessado, atualmente, pelo estigma da violência ligada à expansão vertiginosa do tráfico de drogas.

As discussões realizadas ao longo dessa primeira etapa foram importantes para a elaboração coletiva de um roteiro para as entrevistas e um padrão de termo de cessão para o uso do material obtido em áudio. Em atenção às orientações de Santhiago e Magalhães¹⁸, foi elaborado roteiro bastante flexível para a seleção e abordagem de possíveis entrevistados, bem como as perguntas que norteariam as entrevistas. Cientes de que temas sensíveis poderiam emergir das evocações de memórias desses depoentes, durante os encontros de formação, os bolsistas foram orientados a manterem sempre postura respeitosa, porém atenta, a fim de observar, para além das palavras, os hiatos e silêncios que poderiam emergir das falas dos entrevistados. Os citados documentos podem ser observados nas imagens a seguir:

Roteiro de entrevistas – Projeto “História Local e o ensino de Humanidades...”

I N T R O D U Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> ● Gravar informações sobre dia, hora e local em que a entrevista está sendo tomada. ● Esclarecer o depoente quanto ao tema e objetivos do projeto. ● Identificação do depoente: nome completo, idade, profissão... ● Há quantos anos mora no local?
E X P L O R A Ç Ã O D E T E M A S	<ul style="list-style-type: none"> ● Conte-nos um pouco sobre sua infância (ou juventude, ou sobre sua chegada ao local): motivo, lembranças... ● Como era o local nessa época? ● O que existia/existe de festas, espaços de lazer e convívio social no local? ● Qual(is) desses lugares/ocasiões costumava frequentar? ● Destacaria alguma passagem que marcou, nessas ocasiões? ● Verificar se o depoente possui outros tipos de registros (além de suas memórias) sobre as lembranças mobilizadas por ele, ao longo da entrevista. ● Verificar/estimular o depoente a citar outros nomes de pessoas de seu convívio para ampliar a lista de possíveis entrevistados.
E N C E R R A M E N T O	<ul style="list-style-type: none"> ● Se isso ainda não tiver aparecido nas falas anteriores, estimular o depoente a fazer uma comparação entre o local, numa dimensão “antes e depois” ou “ontem e hoje”. ● Pedir que destaque aspectos que considere positivos e/ou negativos no local. ● Abrir espaço para que ele deixe alguma mensagem, caso assim deseje.

Roteiro para realização de entrevistas



Pelo presente documento, _____, brasileiro(a), carteira de identidade nº _____, CPF nº _____, residente e domiciliado em _____, cede e transfere nesse ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Projeto “*História Local e o ensino das Humanidades: do reconhecimento à valorização da comunidade escolar e de seus sujeitos históricos*”, realizado por meio de parceria entre o Colégio Estadual Professor José de Souza Marques e o Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividades, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Nubhes/Uerj), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj):

- 1- A totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento audiovisual, prestado no(s) dia(s) _____, na cidade do Rio de Janeiro, perante o(s) pesquisador(es) _____;
- 2- Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário original do depoimento de que trata esse termo, terá indefinidamente o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização, a menos que assim não deseje.
- 3- Fica, pois, o(s) pesquisador(es) _____, regularmente vinculados ao Colégio Estadual Professor José de Souza Marques, plenamente autorizado(s) a utilizar o depoimento, ao todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

_____, _____ de _____ de 2023.

Depoente

Professor Responsável

Aluno Bolsista

Termo de Cessão de Direitos sobre o uso de material em áudio, obtido durante as entrevistas.

Os registros dessas entrevistas vêm sendo realizados pelos professores, bolsistas TCT, sempre que possível, na companhia de um ou mais bolsistas de Iniciação Científica (IC) e/ou Jovens Talentos (JT). Esses têm sido momentos de grande troca e aprendizado que, para além de familiarizar os estudantes, tanto da graduação como do ensino médio, com a produção e análise de fontes, também tem contribuído fortemente para a construção e sedimentação dos laços de pertencimento com o local, o reconhecimento e a valorização de “vidas cotidianas”, como sujeitos históricos de particular relevância.

Paul John Eakin ressalta que o conceito de “vidas cotidianas” pode nos conduzir à ideia rasa de que se tratam de trajetórias de vida caracterizadas pela banalidade de lugares comuns e rotinas, sendo, portanto, narrativas que não merecem atenção. No contexto cada vez mais atravessado por discursos hegemônicos que se constroem com base na desvalorização do subúrbio enquanto local dotado de historicidade, a advertência do autor nos parece muito oportuna. Eakin dialoga com o trabalho de pesquisa da antropóloga Marianne Gullestad e do sociólogo Reidar Almås. Gullestad e Almås tomaram como base documental, os registros obtidos a partir da realização de um concurso de autobiografias, ocorrido na Noruega nos anos finais da década de 1980. Ao mobilizar algumas dessas autobiografias de “pessoas comuns”, a antropóloga realizou entrevistas com esses autores e construiu argumentos que fundamentam a análise empreendida por Eakin acerca desse tipo de registro. Assim, o autor ressalta, a respeito do trabalho da dupla de pesquisadores noruegueses, que:

Foi profundamente satisfatório para os participantes descobrir que alguém estava prestando atenção a eles – não apenas lendo-os –, mas conversando e escrevendo a seu respeito: eles eram assunto de pesquisa válidos para profissionais acadêmicos credenciados como Almås e Gullestad¹⁹.

As reflexões, postas em jogo por Eakin, vêm orientando nosso trabalho com as entrevistas, na medida em que apostamos no valor das autobio-

grafias comuns para que se construa e sedimente laços de pertencimento entre membros da comunidade escolar. Ao valorizarmos as muitas histórias de vida que atravessam o bairro, acreditamos que elas refletem e são refletidas em dinâmicas históricas mais amplas, que abarcam a cidade, o estado ou mesmo o país.

No decorrer da realização dessas entrevistas também percebemos a importância de argumentos defendidos por Leonor Arfuch. Em sua obra, “O espaço biográfico: dilemas das subjetividades contemporâneas”, a autora argentina afirma que

a entrevista utilizada na pesquisa acadêmica, em sua inscrição textual ou magnetofônica, será frequentemente um passo para ir além, em direção à elaboração de um produto-outra (...)²⁰.

De acordo com Arfuch, esse “produto-outra” trará sempre a marca de uma autoria conjunta, surgida a partir da interação estabelecida entre entrevistador e entrevistado. A aposta na autoria conjunta se impõe, assim, como um dos aspectos relevantes desse projeto, articulando um profícuo pacto entre entrevistadores, entrevistados e a comunidade, para quem devemos uma devolutiva acerca desse trabalho. Dessa forma, o trabalho com as entrevistas, baseado nos pressupostos metodológicos da história oral, nos vem apontando variadas possibilidades de elaboração de materiais didáticos referenciados na história do bairro de Brás de Pina como local privilegiado em nossa análise.

Notas

1 O projeto recebeu recursos financeiros e, especialmente, bolsas destinadas a professores e estudantes da escola estadual onde ocorreu e a graduandos da licenciatura em História do IFCH/UERJ. A equipe foi composta por: Prof.^a Dr.^a Marcia de Almeida Gonçalves (Coordenadora – Professora UERJ); Prof.^a Dr.^a Claudia Patrícia de Oliveira Costa (Professora CEPJSM – Bolsista TCT); Prof.^a Dr.^a Andrea Camila de Faria Fernandes (Pesquisadora NUBHES – UERJ); Prof.^a Dr.^a Livia Beatriz da Conceição (Professora UERJ); Prof.^a Dr.^a Iamara da Silva Viana (Professora UERJ); Prof.^a Dr.^a Bruna Marques Cabral (Professora CEPJSM – Bolsista TCT); Prof.^a Rita de Cássia Ribeiro da Silva (Professora CEPJSM – Bolsista TCT); Prof. Carlos Henrique Silva (Professor CEPJSM – Bolsista TCT); Kayanne Cavalcanti Werneck Andrade (graduanda UERJ – bolsista IC); Erivelton Ziddane da Silva (graduando UERJ – bolsista IC); Janine Magarão das Neves (graduanda UERJ – bolsista IC); Ana Beatriz Rodrigues de Araújo (graduanda UERJ – bolsista IC); Rodrigo Telles (graduando UERJ – bolsista de Extensão); Yasmin Aparecida Silva de M. Evangelista (estudante CEPJSM – bolsista JT); Daniel de Almeida Menezes (estudante CEPJSM – bolsista JT); Taylla Meirelles Araújo (estudante CEPJSM – bolsista JT); e Talysson Renan Rodrigues Carvalho (estudante CEPJSM – bolsista JT).

2 O grupo de pesquisa hoje é denominado de História de São Gonçalo: memória e identidade. Integra docentes e discentes da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, além de pesquisadores de outras instituições, sendo coordenado pelos professores Luís Reznik e Rui Aniceto Nascimento Fernandes. Nos termos do que consta no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ, “o grupo realiza várias ações de pesquisa, extensão e ensino, relacionadas primordialmente ao município de São Gonçalo e também aos municípios do Estado do Rio de Janeiro. A abordagem sob recorte da história local é um campo privilegiado de investigação para os diversos níveis em que se constituem as relações de poder entre indivíduos, grupos e instituições. Essa abordagem sublinha o traçado local dessas redes e efeitos de poder de forma a construir outras interpretações para os processos de sedimentação de identidades sociais”. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/13580>. Acesso em: 27 dez. 2024.

3 LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p. 133-161.

4 GINZBURG, Carlo, PONI, Carlo. El nombre y el cómo: intercambio desigual y mercado historiográfico. *História Social*, nº 10, 1991, p. 63-70.

5 REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (org). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1988, p. 15-38.

6 Entre essas outras produções destacamos as Caixas de História, conjunto de oficinas sobre a história de municípios fluminenses – São Gonçalo, Itaboraí, Magé, Saquarema, Piraí, Rio Bonito e Guapimirim. Para esses quatro últimos municípios mencionados, elaborou-se versão reformulada, publicada pela Mauad X com apoio da FAPERJ.

7 GONÇALVES, Marcia de Almeida, REZNIK, Luís, FIGUEIREDO, Haydée. *Entre moscas e monstros: construindo escalas, refletindo sobre história local*. Sobre a História de São Gonçalo, vinculado ao departamento de Ciências Humanas/FFP/UERJ. Apresentado no IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, realizado em Ijuí, Rio

Grande do Sul, em 1999. Publicado nos Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000, p. 544-553.

8 Entre as publicações, destacam-se: GUHA, Ranajit. (Ed.). *Subaltern Studies I: Writing on South Asian History and Society*. New Delhi: Oxford University Press, 1982; GUHA, Ranajit. (Ed.). *Subaltern Studies II: Writing on South Asian History and Society*. New Delhi: Oxford University Press, 1983; GUHA, Ranajit. *Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India*. New Delhi: Oxford University Press, 1983. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 71-72.

9 SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 73-76.

10 As referências seriam muitas, caso quiséssemos indicar esses antecessores que pensaram sobre “sujeitos coloniais”. Cabe nos limites desse texto citar dois: FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020; e SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

11 Disponível em: <https://www.facebook.com/bandeirante.colegio/photos/pb.100064173661514-2207520000/258506534193389/?type=3>. Acesso em: 2 out. 2023.

12 Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=454667446681801&set=a.454667446681804>. Acesso em: 2 out. 2023.

13 Cf. BAÍA, Paulo. Pensamento social e política de José de Souza Marques: análise da trajetória de vida de um afro-descendente pioneiro das ações afirmativas no Brasil. *Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, vol. 5, nº 1, jan.-abr. 2013, p. 102-125.

14 THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 89.

15 THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 44.

16 COSTA, Claudia P. de O. *Nas disputas das memórias: um estudo sobre narrativas acerca da emancipação do município de Queimados – RJ, na passagem dos séculos XX ao XXI*. Dissertação de Mestrado em História/PPGH/UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

17 COSTA, Claudia P. de O. *A Baixada Fluminense e as recentes emancipações políticas: historiografia, identidade e ensino de história*. Tese de Doutorado em História Social/PPGHS/UERJ, São Gonçalo, 2019.

18 SANTHIAGO, Ricardo e MAGALHÃES, Valéria B de. *História oral na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

19 EAKIN, Paul John. *Vivendo autobiograficamente: a construção de nossa identidade narrativa*. São Paulo: Letra e Voz, 2019, p. 120.

20 ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010, p. 242.

Do processo teórico-prático aos resultados de um projeto de ensino de História: o uso de histórias em quadrinhos numa perspectiva decolonial e antirracista

Diego Santos Barbosa

William Mathias Moreira

O projeto de pesquisa “História em quadrinhos e o ensino de História: passados presentes” surgiu na aproximação da pesquisa de doutorado de um dos autores ao contexto do projeto de extensão “Patrimônio cultural negro, ensino de história e educação antirracista”, que é conduzido pelo grupo de pesquisa LEEHPaC (Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural) do departamento de História da PUC-Rio. A partir deste projeto, foram desenvolvidos atividades e planos de aula, com o objetivo de promover uma educação antirracista e decolonial em seis turmas do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Professora Alda Bernardo dos Santos Tavares, localizado em Magé, durante o ano de 2022. Essas atividades e planos de aula baseados em histórias em quadrinhos representam uma abordagem interdisciplinar e antirracista para o ensino de História, permitindo aos alunos explorarem narrativas que destacam a diversidade cultural e as lutas históricas dos povos negros.

Ao utilizar as histórias em quadrinhos como meio de ensino, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e acessível, que ressoa com os estudantes de maneira significativa. Essa iniciativa não apenas contribui para uma compreensão mais profunda das questões raciais e da história da população negra, mas também ajuda a promover a consciência crítica e a reflexão sobre as dinâmicas raciais na sociedade

atual. Além disso, ao incorporar uma perspectiva decolonial, o projeto buscou desconstruir narrativas eurocêntricas e valorizar as vozes e perspectivas historicamente marginalizadas.

As turmas do ensino médio puderam se beneficiar dessas atividades, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, antirracista e alinhada com a valorização do patrimônio cultural negro. A necessidade de promover a integração do ensino de História com uma perspectiva de educação voltada para as relações étnico-raciais é evidente em um país onde o racismo ainda está profundamente arraigado em sua estrutura, resultando diariamente na perda de vidas negras e na fragmentação de suas identidades. Valorizar e afirmar a cultura afro-brasileira e debater o racismo representam abordagens fundamentais para incentivar o surgimento de indivíduos comprometidos em combater um imaginário coletivo colonizado. No âmbito dessa abordagem, o projeto adotou a estratégia de escolher cuidadosamente duas histórias em quadrinhos que foram minuciosamente exploradas e debatidas em aulas oferecidas pelos professores especificamente para o debate das obras. Foram selecionadas “Angola Janga” (2017), de autoria de Marcelo D’Saete, e “Jeremias – Pele” (2018), criada por Rafael Calça e Jefferson Costa. A primeira obra, “Angola Janga”, é uma *graphic novel* de Marcelo D’Saete que narra a história do Quilombo dos Palmares, uma comunidade de escravos fugitivos no nordeste do Brasil no século XVII. A história segue diversos personagens, incluindo Zumbi dos Palmares, líder do quilombo, e explora temas como escravidão, resistência e a cultura afro-brasileira. A obra é elogiada por sua narrativa e arte impressionantes, contribuindo significativamente para a compreensão da história do Brasil e da luta dos escravizados por liberdade e justiça. Foi premiada com o Prêmio Jabuti de 2018 na categoria histórias em quadrinhos. A segunda, também ganhadora do Jabuti, só que o de 2019, é uma releitura para o personagem coadjuvante da Turma da Mônica chamado Jeremias, explorando sua trajetória na infância no qual confronta desafios como discriminação racial, preconceito e a busca por sua própria identidade. A *graphic novel* aborda de maneira sensível e realista questões raciais e

sociais, lançando luz sobre a experiência de jovens negros no Brasil contemporâneo. Essa proposta pedagógica foi desenvolvida tendo como referência as competências gerais 1, 3 e 9 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, que enfatizam a promoção da cidadania, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas. Além disso, as competências específicas das ciências humanas e sociais aplicadas, especificamente as competências 1 e 5, forneceram diretrizes importantes para a estruturação das atividades, que visavam aprofundar o entendimento dos alunos sobre temas relevantes no contexto histórico, social e cultural.

O projeto teve seu ponto alto em novembro, durante as celebrações do Dia da Consciência Negra. Nesse período, a escola estadual realiza o tradicional “Projeto Cabeça de Negro”, que inclui uma variedade de atividades relacionadas à cultura afro-brasileira, organizadas pelos próprios alunos e com mediação dos professores. Essas atividades são integradas ao longo do ano nas várias disciplinas do currículo escolar e resultaram em uma exposição no contexto desse projeto anual da escola em que os alunos consigam produzir inúmeras interpretações das leituras realizadas e das aulas assistidas: uma história em quadrinhos, linha do tempo com destaques para a luta antirracista, personalidades negras destacadas em diversas áreas e um mural que reunia matérias de episódios de racismo até documentos históricos relativos ao período colonial. Tais resultados já foram explicitados em outros textos, nesse sentido, o presente artigo apresenta os dados objetivos colhidos com os participantes sobre suas impressões ao se envolverem com o projeto e dados sobre o perfil desses estudantes do ensino médio público estadual do Rio de Janeiro em Magé.

Uma relação possível entre histórias em quadrinhos e ensino de história antirracista

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, por meio das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, surgiu a oportu-

tunidade de revisão dos currículos escolares, abrangendo história e cultura afro-brasileiras e africanas, bem como história e cultura indígenas. Contudo, mesmo diante dessas determinações legais, as políticas públicas ainda não foram efetivamente implementadas, conforme indicado pela pesquisa recente do Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra¹. Os principais obstáculos citados pelos municípios para a implementação da lei incluem a falta de apoio de outros entes governamentais, a ausência de conhecimento sobre como aplicar a legislação e a resistência ou baixo engajamento dos profissionais em relação ao tema. Entre as dez secretarias municipais de educação analisadas, sete não executaram nenhuma ou apenas algumas ações para incorporar o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas. O estudo, realizado em 2022, ouviu gestores de 1.187 secretarias municipais de educação, revelando que 29% delas têm ações consistentes, 53% realizam atividades esporádicas e 18% não adotam nenhum tipo de iniciativa.

Entendemos que as histórias em quadrinhos possuem o potencial de desafiar as interpretações predominantes preconcebidas pelo imaginário coletivo e trazer novas experiências e perspectivas em relação a uma cultura específica. Proporcionado um espaço para discursos que foram silenciados pela cultura predominante, subvertendo conceitos cristalizados. Através dessa linguagem, autores exploram episódios negligenciados pela historiografia, como a história das minorias étnicas em um contexto pós-colonial, apresentando histórias e personagens que foram excluídos de uma narrativa dominante socialmente. Nesse sentido, a adoção das histórias em quadrinhos no ensino de história pode contribuir para a construção de uma sociedade verdadeiramente consciente e que valorize a diversidade cultural, conforme delineado nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem destaca tanto a arte e cultura periféricas quanto aquelas que fazem parte do senso comum, mas não recebem o devido reconhecimento em nossa sociedade. Torna-se essencial repensar a cultura afro-brasileira e a questão do racismo de maneira subversiva

e decolonial, especialmente em um contexto educacional em constante transformação. Obras que exploram esses temas, como as discutidas neste projeto, a saber “Angola Janga” e “Jeremias – Pele” podem ser incorporadas nas escolas públicas de ensino médio em todo o país, alinhando-se diretamente às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana². As histórias em quadrinhos que exploram a cultura e história negra, anteriormente negligenciadas, evidenciam não apenas a força subversiva dessa forma de expressão em ampliar a cultura visual, mas, acima de tudo, a importância da desconstrução epistemológica ainda centrada em um eurocentrismo, como advogado por Frantz Fanon³. As *graphic novels* colhidas no projeto suscitam discussões essenciais para os estudos das relações raciais. A estrutura de poder colonial persiste na realidade, conhecida como colonialidade, tem como fundamentos primordiais a “racialização” e as formas intrínsecas e racializadas das relações e atua como meio de produção e controle das subjetividades e existências. Por meio dessas bases, o pensamento colonial continua ativo, manifestando-se como colonialidade do poder, do saber e principalmente, do ser. O conceito de raça não é uma estrutura estática e está sujeito a debates contínuos. Cabe aos movimentos que valorizam a diversidade, sem desconsiderar a identidade negra, abordar o termo de maneira crítica, como bem lembra Bell Hooks, que diz “apenas mudando coletivamente o modo como olhamos para nós mesmos e para o mundo é que podemos mudar como somos vistos⁴”.

Ao discutir a ameaça de uma narrativa única, Chimamanda Ngozi Adichie⁵ destaca duas questões significativas: o eurocentrismo e a ausência de representatividade. No primeiro cenário, refere-se a uma narrativa excessivamente centrada no desenvolvimento da humanidade sob a ótica ocidental e europeia, onde esse espaço e cultura se tornam padrões para todas as outras. No segundo contexto, observa como essa perspectiva se estende a outras narrativas, restringindo o horizonte de expectativa de grupos sociais cuja cultura não está alinhada com a cultura hegemônica. Nesse

contexto levantado pela autora, narrativas e representações visuais que colocam pessoas negras em papéis de protagonismo são essenciais, em que explore suas subjetividades de maneira profunda, e possam desempenhar um papel crucial ao romper com as correntes do racismo. Bell Hooks, em “Olhares negros”, destaca a importância de nos afirmarmos por meio de imagens e narrativas presentes nas mídias ao assinalar que “buscamos criar um mundo onde todos possam olhar para a negritude e para as pessoas negras com novos olhos⁶”.

Essa abordagem focaliza, acima de tudo, a “desreificação” das estruturas mentais colonizadas que, ao “inventar” a figura do negro, têm no racismo sua expressão máxima. No âmbito político-ideológico, no imaginário cultural e na representação coletiva, diante das variações fenotípicas, a morfologia se entrelaça com as relações raciais, convertendo o outro em sujeitos a-históricos ao reforçar negativamente de tradições e elementos culturais, ou seja, “a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos⁷”. Dessa forma, é necessário que os estudantes, independentemente de serem brancas ou negras, se sintam parte integrante da luta contra o racismo, especialmente considerando os ambientes escolares, que muitas vezes são locais de reprodução do racismo estrutural.

A ideia é se aproximar daquilo que Abdias do Nascimento assinala sobre a cultura ser um “entrelaçamento inseparável de aspectos que somados constituem a totalidade histórico-existencial e metafísica⁸” no sentido de devemos oferecer condições aos nossos estudantes de construir o que o autor chama de “terrível consciência histórica da esperança⁹”. Entendemos que as histórias em quadrinhos apresentam uma linguagem única que pode ser explorada para desafiar e questionar as noções culturais e sociais dominantes, com o objetivo de promover uma educação voltada para a autonomia e a descolonização. Então é preciso que seja adotada uma abordagem em sala de aula que ensine os alunos a superar barreiras raciais, sexuais e de classe, buscando uma liberdade genuína¹⁰.

Isso implica em resgatar e preservar a memória, a história, a cultura e a ancestralidade do povo, o que envolve não apenas restaurar esses elementos no imaginário coletivo, mas também reconhecer a cultura como uma forma poderosa de resistência e uma catalisadora significativa de transformação subjetiva e social¹¹. Nick Sousanis¹² defende que os quadrinhos proporcionam uma experiência única de simultaneidade e sequencialidade ao explorar tanto o mundo das imagens quanto dos textos. Essa característica confere a eles um poder significativo diante de narrativas complexas, abrangendo temas transversais, como os relacionados à educação intercultural¹³.

A partir dessa perspectiva, o projeto teve o propósito de integrar as discussões étnico-raciais aos conhecimentos históricos abordados na disciplina escolar, unindo-os em um processo de ensino-aprendizagem que visou incentivar os alunos a apurarem suas habilidades de pesquisa ao explorar suas potencialidades por meio da criação de obras visuais ou textuais fundamentadas na leitura crítica das histórias em quadrinhos selecionadas. Essa abordagem objetivou ajudá-los no desenvolvimento de sujeitos históricos e críticos capazes de gerar conhecimento de forma criativa, problematizando a realidade de maneira criativa.

A análise crítica dos resultados parciais das atividades práticas em sala de aula

Para este projeto foram criados e aplicados três questionários, dois planos de aula e, também, uma proposta de atividade avaliativa geral, que era construir uma exposição na escola sobre os temas estudados ao longo do ano com o projeto. O objetivo aqui, sendo assim, é analisar os resultados destes questionários para tentar compreender os possíveis benefícios e desafios da proposta realizada. O primeiro questionário foi aplicado em março de 2022. Para apresentar aqui os resultados foi necessário dividir o primeiro questionário em três partes.

Tabela 1 – Questionário 1-A

Total	154 alunos						
Idade	16 anos (28) 18.2%	17 anos (85) 55.2%	18 anos (31) 20.2%	19 anos (5) 3.3%	20 anos (2) 1.2%	21 anos (2) 1.2%	22 anos (1) 0.7%
Gênero	Masculino (70) 45,5%		Feminino (78) 50.7%		Não Binário (3) 1.9%		Prefiro não dizer (3) 1.9%
Religião	Católica (21) 13.8%	Protestante (46) 29.9%	Afro-brasileira (5) 3.2%	Não possui (78) 50.6%	Budista (1) 0.65%	Espírita (1) 0.65%	Agnóstico (2) 1.2%
Como se declara etnicamente?	Preto (60) 38.9%		Pardo (48) 31.2%		Branco (44) 28.7%		Indígena (2) 1.2%
Mora em qual bairro?	Piabetá – Magé (133) 86.3%		Mauá – Magé (3) 1.9%	Fragoso – Magé (4) 2.7%	Surui – Magé (2) 1,4%	P. da Angélica – D. Caxias (12) 7.7%	
Mora com quantas pessoas?	2 pessoas (23) 14.9%	3 pessoas (38) 24.6%	4 pessoas (54) 35.0%	5 pessoas (22) 14.2%	6 pessoas (8) 5.1%	7 pessoas (6) 3.8%	8 pessoas (3) 1.9%
Qual sua disciplina favorita?	Ciências Humanas e suas tecnologias (53) 34.5%		Ciências da natureza e suas tecnologias (15) 9.7%		Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (43) 27.9%		Matemática e suas Tecnologias (29) 18.9%
	Nenhuma (14) 9.0%						

Esta divisão em três partes do primeiro questionário foi proposital. As primeiras sete perguntas eram para verificar informações gerais sobre as características dos alunos que participariam do projeto. É necessário aqui considerar algumas informações mais relevantes para a compreensão de todo o projeto. De maneira geral, percebemos que 73,4% dos alunos estão na faixa etária correta no 3º ano do ensino médio, havendo também uma leve diferença entre homens e mulheres, sendo a maioria mulheres, totalizando 50,7%. Uma parte considerável dos alunos não tem nenhuma religião (mais da metade dos alunos participantes), com o total de 50,6%. Outro dado importante é com relação à declaração étnica, sendo que 70,1% se consideram parte da população negra. É importante salientar que neste nesta pergunta existia uma nota de rodapé no questionário, que era:

DO PROCESSO TEÓRICO-PRÁTICO AOS RESULTADOS DE UM PROJETO
DE ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

O IBGE pesquisa as características étnico-raciais da população brasileira com base na autodeclaração, ou seja, as pessoas são questionadas sobre sua etnia de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. São considerados pelo IBGE como parte da população negra, todos aqueles que são pardos ou pretos.

A segunda parte do questionário tinha como objetivo, também, verificar a prática de leitura dos alunos e se conheciam revistas em histórias em quadrinhos. Sendo assim, o objetivo era identificar se a proposta da atividade, tendo como ferramenta os quadrinhos, faria sentido ao público que era destinado.

Tabela 2 – Questionário 1-B

Total	154 alunos						
Quantos livros você costuma ler por ano?	1 livro (28) 18.6%	2 livros (16) 10.3%	3 livros (20) 12.9%	4 livros (9) 5.8%	5 livros (12) 7.7%	10 livros (21) 13.6%	Nenhum livro (48) 31.1%
Qual é o gênero que mais gosta de ler?	Ficção (47) 30.5%	Aventura (30) 19.8%	Terror (9) 5.8%	Fantasia (5) 3.2%	Romance (23) 14.9%	Nenhum (20) 12.9%	Não respondeu (20) 12.9%
Já leu alguma revista em quadrinho?	Sim (139) 90.2%				Não (15) 9.8%		
Se “Sim”, qual?	Tuma da Mônica (84) 55.9%	Mangá (40) 25.9%	Marvel (14) 7.9%		Não responderam (16) 10.3%		
Se “não”, o que te impede de ler Revista em Quadrinhos?	Não tem interesse (10) 6.4%	Não tem tempo (5) 3.2%	Não gosta (3) 1.9%	Não tem dinheiro para comprar (2) 1.2%		Não responderam (134) 87.0%	
Com que frequência assiste filmes e séries?	Muito (98) 63.7%			Pouco (53) 34.4%		Não assisto (3) 1.9%	
Qual curso universitário você gostaria de estudar?	Carreira Militar (5) 35.7%	Indecisos (25) 16.5%	Ciências Humanas e suas tecnologias (24) 15.5%	Ciências da natureza e suas tecnologias (23) 14.9%	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2) 1.2%	Matemática e suas Tecnologias (25) 16.2%	
Quais locais da cidade você acha mais acessível para momentos de lazer?	Própria casa (41) 26.6%	Cachoeira (30) 19.8%	Sítios da região (23) 14.9%	Centro da cidade (12) 7.7%	Praça de alimentação (40) 25.9%	Shopping em outra cidade (8) 5.1%	

Como resultado, verifica-se que os alunos que participaram do projeto não têm um hábito de leitura recorrente, já que 31,1% não leem nenhum livro durante todo o ano, porém mais de 90,2% já leram histórias em quadrinhos em algum momento de suas vidas. Esses dois dados são importantes, pois, apesar dos alunos não lerem com frequência todos eles já tiveram contato com histórias em quadrinhos, sendo assim uma excelente ferramenta pedagógica, pois tanto poderia melhorar o interesse pela leitura dos alunos, mas, também, o interesse em específico na proposta apresentada do projeto pedagógico e, assim, conseqüentemente no aumento do interesse nas aulas de História.

Na última parte, separada abaixo, do primeiro questionário, visou-se verificar a percepção dos alunos com relação à temática do racismo.

Tabela 3 – Questionário 1-C

Total	154 alunos							
Você percebe racismo em nossa sociedade	Sim (142) 92.2%				Não (12) 7.8%			
Se “sim”, de que maneira você percebe que existe racismo na sociedade?	Na própria sociedade como um todo (15) 9.7%	Na violência policial (21) 13.6%	Comportamentos e atitudes de certas pessoas (50) 32.8%	Tratamento diferenciado em locais privados (33) 21.4%	Na escola (7) 4.5%	Falta de oportunidades/desigualdades para a população negra (9) 5.8%	Redes sociais (6) 3.8%	Não respondeu (13) 8.4%
Você acredita que dentro da escola se discute sobre racismo?	Sim (99) 64.2%				Não (55) 35.8%			
Quais artistas negros você conhece ou acompanha?	Personalidades Internacionais (80) 51.9%				Personalidades Nacionais (74) 48.1%			
Você já presenciou ou vivenciou situações de racismo?	Sim (113) 73.4%				Não (41) 26.6%			

Como ficou evidente no questionário, 92,2% dos alunos percebem o racismo na sociedade, sendo que estes alunos ressaltam esse racismo, em sua grande maioria, nos comportamentos e atitudes individuais de cer-

tas pessoas (32,8%), no tratamento que as pessoas negras recebem, principalmente em locais privados, como lojas e estabelecimentos comerciais (21,4%) e, também, uma porcentagem considerável percebe esse racismo na violência policial que sofre a população negra (13,6%). Outro dado extremamente relevante a se ressaltar aqui é com relação aos alunos que já presenciaram ou vivenciaram situações de racismo, sendo que 73,4% disseram que “sim”.

Como foi demonstrado pelos resultados nas tabelas apresentadas, este primeiro questionário parte do objetivo de analisar três categorias importantes, sendo assim: compreender quem são estes alunos que participam do projeto, quais seus hábitos de leitura e seus conhecimentos sobre a cultura das revistas em quadrinhos e, por último, verificar como os alunos vivenciam, percebem e compreendem o racismo na sociedade.

De maneira geral, entendemos que, inicialmente, o projeto se fez necessário por propor uma atividade de leitura utilizando um material que os alunos já têm certo domínio e, principalmente, por trazer dentro desta proposta o debate um tema que a maioria dos alunos vivencia, percebe e compreendem atitudes racistas na sociedade.

O segundo questionário foi aplicado em junho de 2022 e teve como objetivo aferir a compreensão dos alunos participantes do projeto com relação as leituras dos dois quadrinhos do projeto, além de verificar dos alunos suas percepções sobre as atividades propostas, que realizaram depois de fazer cada leitura. Para melhor análise do questionário, este foi dividido em duas partes, sendo a primeira a tentativa de comparar a percepção dos alunos entre as duas histórias em quadrinhos e a segunda parte com relação à compreensão dos alunos sobre as histórias em quadrinhos e as aulas de História.

Tabela 4 – Questionário 2-A

Total	150 alunos			
Em relação ao tempo para terminar a leitura das obras	Li “Jeremias-Pele” mais rápido do que “Angola Janga” (118) 78.6%	Li “Angola Janga” mais rápido do que “Jeremias - Pele” (6) 4.2%	Demorei, em média, o mesmo tempo para ler ambas as obras (16) 10.6%	Não terminei de ler no prazo estabelecido (10) 6.6%
Em relação ao prazo dado pelo professor para a leitura e devolução das tarefas	Achei o prazo tranquilo (95) 63.3%	Achei o prazo adequado (48) 32.1%	Não entreguei no prazo (5) 3.3%	Achei o prazo insuficiente (2) 1.3%
Assinale as maiores dificuldades enfrentadas na leitura de “Angola Janga”	Não tive dificuldades (80) 53.3%	Interpretação das imagens e recursos visuais (30) 20.1%	Interpretação do texto escrito (22) 14.6%	Compreensão geral da narrativa (18) 12.0%
Assinale as maiores dificuldades enfrentadas na leitura de “Jeremias - Pele”	Não tive dificuldades (129) 86.0%	Interpretação das imagens e recursos visuais (9) 6.1%	Interpretação do texto escrito (4) 2.6%	Compreensão geral da narrativa (8) 5.3%
Em relação ao prazer/entusiasmo com a leitura	Li “Jeremias-Pele” com mais entusiasmo (89) 59.3%	Li as duas obras com o mesmo entusiasmo (50) 33.5%	Li “Angola Janga” com mais entusiasmo (7) 4.6%	Mão li nenhuma das obras com entusiasmo (4) 2.6%
Após a experiência de leitura dos quadrinhos, você tem interesse em ler histórias como essas no futuro?	Sim (116) 77.3%	Não (4) 2.6%		Talvez (30) 20.0%

O que mais chama a atenção nesta divisão do segundo questionário é com relação às maiores dificuldades nas leituras dos dois quadrinhos, sendo que na história em quadrinho do “Angola Janga” a dificuldade maior é com relação à interpretação das imagens e os recursos visuais (20,1%), assim como no do “Jeremias” (6,1%). Apesar de os quadrinhos terem propostas visuais diferentes, cremos que a dificuldade, principalmente, se relaciona pelo baixo processo interpretativo que os alunos têm pelo não hábito de leitura constante. Apesar disso, é importante destacar que 53,3% não teve nenhuma dificuldade na leitura do “Angola Janga” e 86,0% não teve nenhuma dificuldade de leitura do “Jeremias”. Entendemos, também, que o maior entusiasmo em relação ao “Jeremias”, comparando a leitura à do “Angola Janga” pelos alunos, se consolida, principalmente, tanto pela proposta visual, pois é um livro bastante colorido, enquanto o “Angola Janga” é

em preto e branco, quanto pelo número de páginas, visto que o “Jeremias” tem 96 páginas e o “Angola Janga”, 432. Outro ponto extremamente importante é mencionar que 77,3% dos alunos que leram ambas as histórias se sentiram influenciados para lerem outras histórias em quadrinhos com as mesmas temáticas.

Tabela 5 – Questionário 2-B

Total		150 alunos				
Você acha que os quadrinhos permitiram compreender melhor a História do Brasil e seu passado colonial?	Sim (132) 88.0%	Não (5) 3.3%		Talvez (13) 8.7%		
	Por quê?	Não responderam (80) 53.5%	Fácil compreensão e entendimento de maneira geral (13) 8.6%	Retrata um fato histórico (6) 4.0%	Retratam um fato do passado no presente (38) 25.3%	Melhor compreensão visual: (6) 4.0%
Você acha que os quadrinhos te ajudaram a refletir e se conscientizar melhor sobre o racismo atualmente no Brasil?	Sim (145) 96.7%	Não (0) 0.0%		Talvez (5) 3.3%		
	Por quê?	Não responderam (80) 53.4%	Melhora a reflexão sobre o tema do racismo (21) 14.0%	Facilita a compreensão sobre o tema do racismo (25) 16.6%	Expõe a realidade hoje com relação ao racismo (24) 16.0%	
As perguntas propostas na atividade de casa foram feitas com facilidade?	Sim (119) 79.3%	Não (1) 0.6%		Mais ou menos (30) 20.0%		
	Por quê?	As perguntas eram fáceis e de simples compreensão e interpretação (90) 60.0%		Não respondera (60) 40.0%		

Nesta segunda parte do segundo questionário dividido aqui, verificamos, com relação à leitura de ambos os quadrinhos, que 88% dos alunos compreenderam melhor sobre o passado colonial do Brasil, principalmente por relacionarem melhor o tema do racismo (16,6%). Verifica-se também que, para a grande maioria dos alunos, os dois quadrinhos ajudaram a refletir sobre o tema do racismo na atualidade (96,7%). Na última parte deste questionário a pergunta se referia às atividades realizadas que foram propostas após os alunos terem lido cada quadrinho. De modo geral, 79,3% dos alunos responderam que as atividades foram feitas com facilidade, sen-

do que, desses, 60% opinaram que as perguntas foram fáceis de responder e de simples compreensão e interpretação.

Uma semana após a exposição, que era a avaliação final do projeto, foi pedido aos alunos que respondessem o último questionário, que foi aplicado na última semana de novembro de 2022. Este questionário final teve como objetivo avaliar todo o processo do projeto, desde a leitura dos livros, as aulas expostas e todo o processo de confecção das produções artísticas e, por último, o dia da exposição dos alunos no evento “Cabeça de negro”, que ocorre todo ano no colégio. Este questionário foi dividido neste texto em quatro partes.

Tabela 6 – Questionário 3-A

Total	140 alunos			
Em relação ao seu engajamento e participação nas leituras e tarefas	Li totalmente as obras e tive facilidade em fazer e entregar os trabalhos (118) 84.2%	Li parcialmente as obras, mas tive facilidade em fazer e entregar os trabalhos (10) 7.3 %	Apresentei dificuldade em concluir a leitura e fazer os trabalhos (12) 8.5%	
Em relação a sua proximidade com os trabalhos	Gostei de ter participado (39) 27.8%	Não me interessei pelos trabalhos (4) 2.8%	Realizei as tarefas sem muito capricho (5) 3.7%	Realizei os trabalhos com qualidade e gostaram de ter participado (92) 65.7%
Sobre a disciplina de História e nos temas abordados nos trabalhos/aula	A leitura das obras e a proposta dos trabalhos me ajudaram a compreender melhor os temas da disciplina (45) 32.1%	A leitura dos quadrinhos me motivou a estudar os temas propostos nas aulas (15) 10.9%	A leitura das obras não colaborou para minha proximidade com os temas da disciplina (5) 3.5%	A leitura das obras e a proposta dos trabalhos me ajudaram a compreender melhor os temas da disciplina e a leitura dos quadrinhos me motivou a estudar os temas propostos nas aulas. (marcaram as duas opções – A e B) – (75) 53.5%

Como se observa na tabela acima, somente 8,5% dos alunos teve dificuldade para concluir as leituras e fazer os trabalhos. Outro dado que chama atenção é que somente 3,7% do total de alunos não se interessou pelos trabalhos realizados para a exposição, pelo contrário: mais de 65% realizaram os trabalhos com qualidade e gostaram de ter participado. Os dados apresentados por este último questionário confirmam nossa expect

DO PROCESSO TEÓRICO-PRÁTICO AOS RESULTADOS DE UM PROJETO
DE ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

tativa da proposta do projeto para a disciplina de História, pois 53,5% dos alunos afirmaram que as leituras de história em quadrinhos ajudaram a compreenderem melhor os temas abordados na disciplina, além de proporcionar incentivos para motivá-los a estudar os demais temas propostos nas aulas.

Tabela 7 – Questionário 3-B

Total	140 alunos					
Sobre os preparativos do trabalho final	Gostei das propostas e participei bastante de sua elaboração (15) 10.7%	Achei difícil o trabalho proposto (2) 1.6%	Colaborei bastante com meu grupo (10) 7.1%	Fiquei responsável por poucas tarefas (2) 1.4%	Gostei das propostas e participei bastante de sua elaboração e colaborei bastante com meu grupo. (marcaram A+D) – (91) 65.0%	Gostei das propostas e participei bastante de sua elaboração, colaborei bastante com meu grupo e assumi a liderança dos trabalhos. (marcaram A+D+F) – (20) 14.2%
Sobre a experiência de apresentação no dia do evento	Participei bastante da exposição (12) 8.7%	Fiquei feliz com o resultado do trabalho (27) 19.4%	Achei que o resultado do trabalho poderia ter sido melhor/mais elaborado (4) 2.8%	Fiquei com bastante animação no dia do evento e fiquei feliz com o resultado do trabalho. (marcaram – C+D) – (16) 11.4%	Tive vergonha/timidez de participar das exposições e fiquei feliz com o resultado do trabalho. (marcaram duas opções – B+D) – (5) 3.5%	Participei bastante da exposição, fiquei com bastante animação no dia do evento e fiquei feliz com o resultado do trabalho (marcaram – A+C-D) – (76) 54.2%
Após a experiência com o projeto ao longo do ano, como você avalia sua facilidade para compreender refletir sobre o tema da herança cultural africana e do racismo na sociedade brasileira?	Tenho mais facilidade de compreender e refletir sobre esses temas após participar do projeto (128) 91.5%		A minha compreensão desses temas não se alterou com o projeto (10) 7.1%		Não vejo maior facilidade com os temas depois de participar do projeto e suas atividades (2) 1.4%	
Destaque 3 atividades/etapas/momentos do projeto que foram mais marcantes/importantes/interessantes para você	Deixaram em branco (15) 10.9%	Questões referentes ao projeto (organização/trabalho em equipe/dia do projeto) - (85) 60.7%		Questões referentes às pesquisas para o projeto final (20) 14.2%		Questões referente a leitura dos quadrinhos (20) 14.2%

Esta segunda parte do terceiro questionário, apresentada acima, se destinava a verificar a percepção dos alunos com relação à preparação e a exposição de suas obras no evento do colégio, que tinha como nome “Cabeça de negro”. No questionário realizado pelos alunos, somente 3% não teve uma participação mais ativa no processo de preparação do projeto, enquanto todos os outros 97% participantes tiveram resultados positivos com relação aos preparativos da apresentação e da exposição de suas obras. Outro dado que chama a atenção é que 91,5% dos alunos obtiveram me-

lhor facilidade de compreender e refletir sobre a herança africana e do tema do racismo na sociedade brasileira. Este é um dado extremamente relevante, pois afere que o projeto cumpriu um papel fundamental para complementar o debate e a reflexão dos alunos sobre este tema que é tão necessário para a sociedade brasileira.

Tabela 8 – Questionário 3-C

Total	140 alunos			
Você mudaria algo no projeto?	Sim (12) 8.6%		Não (128) 91.4%	
O que?	Alunos mudariam algo no projeto com relação à comunicação e organização de maneira geral (5) Alunos mudariam algo no projeto com relação à participação do próprio grupo que participaram (5) Alunos gostariam que fosse falado de religião de origem africana no projeto (2)			
Você acredita que projetos como esse são importantes para a aprendizagem dos alunos?	Sim (139) 99.2%		Não (1) 0.8%	
Por quê?	Deixaram em branco (20) 14.2%	Aumentam o conhecimento sobre História/Cultura/Sociedade (25) 17.9%	Aumentam o conhecimento sobre a temática do Racismo na sociedade (67) 47.9%	Desenvolve melhor competências como: trabalhar em grupo/pesquisa/interesse (28) 20.0%
Destaque três atividades/etapas/momentos do projeto que foram mais marcantes/importantes/interessantes para você	Deixaram em branco (15) 10.9%	Questões referentes ao projeto (organização/trabalho em equipe/dia do projeto) - (85) 60.7%	Questões referentes às pesquisas para o projeto final (20) 14.2%	Questões referentes à leitura dos quadrinhos (20) 14.2%

Outro ponto que vale ressaltar na análise do último questionário é que o projeto foi bem aceito pelos alunos: 91,4% dos alunos disseram que não alterariam nada no projeto que foi realizado ao longo de todo o ano, o que se comprova quando verificamos que 99,2% dos alunos acreditam que projetos semelhantes ao que foi apresentado são importantes no processo de ensino-aprendizagem.

DO PROCESSO TEÓRICO-PRÁTICO AOS RESULTADOS DE UM PROJETO
DE ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

Tabela 9 – Questionário 3-D

Total	140 alunos			
De maneira geral, comente a sua experiência com o projeto, tanto da leitura dos quadrinhos quanto a confecção das atividades finais	Não responderam (18) 12.8%	A experiência de participar foi excelente/ótima/ correspondeu às expectativas de modo geral, além de melhorar o conhecimento sobre o tema (89) 63.7%	A experiência de ler os quadrinhos foi ótima, além de participar do projeto de modo geral, sendo que foi tudo excelente/ótima e correspondeu às expectativas, além de melhorar o conhecimento sobre o tema. (15) 10.7%	A experiência do projeto me fez aprender melhor a matéria, além de participar do projeto de modo geral, sendo que foi tudo excelente/ótima e correspondeu às expectativas, além de melhorar o conhecimento sobre o tema (18) 12.8%
A sua relação com o professor favoreceu e/ou incentivou sua motivação para realizar as leituras dos quadrinhos e confeccionar as atividades finais?	Sim (135) 96.4%		Não (5) 3.6%	

Para a última parte separada neste texto, que tinha como objetivo verificar as considerações dos alunos sobre as experiências adquiridas pela sua participação do projeto, novamente percebemos que o projeto teve um alto aproveitamento pelos alunos, com 87,2% relatando uma excelente experiência. Sendo assim, os dados aqui apresentados na última parte reafirmam os aspectos positivos desde projeto pedagógico.

Esta proposta de projeto pedagógico, de certo modo, teve como parâmetro uma tentativa de transposição didática que fosse mais assertiva e efetiva, isto entre conceitos teóricos e a prática em sala de aula. Neste sentido, o pressuposto foi ir além da simples explanação pelo professor de conceitos teóricos e reafirmar o papel ativo dos alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem. A construção deste projeto, também, teve como ferramenta escolhida duas histórias em quadrinhos para criar condições de reconhecimento e pertencimento dos alunos sobre o tema apresentado.

Como foi demonstrado nos resultados dos questionários neste texto, podemos afirmar que o projeto alcançou diversos pontos satisfatórios. Neste sentido, acreditamos que este projeto pode servir para outros professores que queiram fomentar tais discussões dentro desta temática em suas escolas.

Para concluir, reafirmamos, novamente, o imprescindível suporte dado pelo Laboratório de Estudos em Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPaC/PUC-Rio) na construção deste projeto. Sendo assim, afirmamos que o encontro e o diálogo entre as discussões teóricas/metodológicas/práticas de centros de pesquisas universitários e as escolas abrem imensas possibilidades que podem trazer inúmeros benefícios, uma das quais foi aqui apresentada.

Notas

- 1 PIMENTEL, Carolina. *Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro*. Agência Brasil, 2023.
- 2 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.
- 3 FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- 4 HOOKS, Bell. *Olhares negros: raça e representação*. Editora Elefante, 1ª ed. 2019, p. 39.
- 5 ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. The TED Talks Channel, YouTube. 2009.
- 6 HOOKS, Bell. Op. cit., p. 39.
- 7 MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. *Cadernos PENESB*, Niterói: EDUFF, 2004, p.15-34, vol. 5.
- 8 NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo*. 2ª ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor, 2002, p. 202.
- 9 NASCIMENTO, Abdias. Op. cit., 2002, p. 204.
- 10 HOOK, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 35.
- 11 NASCIMENTO, Abdias. Op. cit., p. 327.
- 12 SOUSANIS, Nick. *Desaplanar*. São Paulo: Veneta, 2017.
- 13 CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, nº 118, p. 235-250, 2012, p. 245.

Sobre os autores

Alessandra Gonzalez de Carvalho Seixlack é professora adjunta de História da América da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Publicou livros e artigos sobre a questão mapuche no Chile e na Argentina, como *Entre a Araucania maldita e o deserto indômito: debates oitocentistas sobre a pacificação da Araucania no Chile e a conquista do deserto na Argentina* (Via Verita, 2018). Atualmente, desenvolve pesquisas voltadas para o diálogo entre a História e as ontologias e epistemologias indígenas e para a análise da produção intelectual indígena na contemporaneidade. É coordenadora do projeto “Caminhos de Aby Yala – Intelectuais indígenas do continente americano”.

Alexandra Dias Ferraz Tedesco é doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas. Possui graduação em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009) e mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012). Atualmente é professora adjunta do departamento de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na área de História Contemporânea. Integra o Laboratório de Pesquisa e Prática de Ensino (LPPE) do IFCH da UERJ.

Andrea Camila de Faria Fernandes é doutora em História pelo programa de pós-graduação em História da UERJ, na linha de pesquisa Política e Cultura. Mestre pelo programa de pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bacharel e licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividades (NUBHES/ UERJ), coordenado pela professora Marcia de Almeida Gonçalves. Bolsista do Programa Nacional de Apoio à Pesquisa da Biblioteca Nacional.

Anna Elisa da Silva Gomes Mastrangelo é mestranda no programa de pós-graduação em História Social da Cultura da PUC-Rio, e bacharel e licenciada em História pela mesma instituição (2022). É membro do Laboratório de Estudos em Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPaC/PUC-Rio). Foi bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC-CNPq) com o projeto “Lusotropicalismo e democracia racial na história escolar: conexões, rupturas e continuidades no espaço atlântico”, coordenado pela Professora Dr^a Juçara Mello.

Claudia Patrícia de Oliveira Costa é doutora em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com pós-graduação lato sensu em História do Rio de Janeiro pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduação (bacharelado e licenciatura) em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, é professora da rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro e atua como pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividades (NUBHES/ UERJ) e do Laboratório de Estudos em Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPaC/ PUC-Rio). Tem experiência na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: história local, Rio de Janeiro e Baixada Fluminense, ensino de História, memórias e narrativas de vida e história oral.

Daniele Figueiredo da Silva é graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de Estágio Interno pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Educadora em História do Brasil no Pré-Vestibular Social Morro dos Prazeres.

Denise Soares da Silva é mestre pelo programa de pós-graduação em História Social da Cultura da PUC-Rio e graduada em História e Pedagogia pela mesma instituição. Atualmente faz parte do Laboratório de Estudos em Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPaC/PUC-Rio) e participou do projeto Educação Antirracista e Patrimônio Cultural Negro. Tem como temas de pesquisa identidade e trajetórias negras, racismo estrutural e como as políticas públicas de branqueamento afetaram os afrodescendentes na construção de identidades positivas e não engajadas.

Diego Santos Barbosa é doutorando em História pelo programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGH/UNIRIO). Mestre em História pela mesma instituição e programa (PPGH/UNIRIO). Mestre em Ciência da Religião pelo programa de pós-graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPCIR/UFJF). Bacharel em Psicologia pela Universidade IBMR. É professor das disciplinas de História e Sociologia do estado do Rio de Janeiro. Participa como pesquisador nos grupos de pesquisa CRELIG (UFRRJ), MANTO-ECCLESIA (UNIRIO) e LEEHPaC (PUC-Rio).

Giselle Nicolau é pós-doutora em História pelo PPGHS/UERJ. Professora do programa de pós-graduação stricto sensu em História da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO).

Iamara da Silva Viana é pós-doutora em História Comparada pela UFRJ (2019), doutora (2016) e mestre (2009) em História pela UERJ, onde atua como professora, bem como do ProfHistória da UERJ, sendo deste também coordenadora adjunta. É professora no programa de pós-graduação em História Comparada da UFRJ; líder do Núcleo de Pesquisas Educação, Corpos, Histórias e Memórias Negra/NECOHM/UERJ/CNPq. Suas pesquisas centram-se no estudo do corpo africano escravizado, mulheres negras na escravidão e no pós-emancipação, medicina e pensamento médico no século XIX, história das doenças e da saúde na escravidão, letramento e escolarização negra na escravidão e no pós-emancipação, e ensino de História.

Jacqueline Ventapane Freitas é graduada e mestre em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutora em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi coordenadora executiva do Laboratório de Pesquisa e Práticas de Ensino de História (LPPE/UERJ) e dos projetos de extensão “Podcast História Presente” e “Tratamento técnico do acervo da revista Cadernos do Terceiro Mundo”.

Jamille Macedo Oliveira Santos é graduada em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mestre e doutora em História Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É autora da obra *Ecos da liberdade: profetismo indígena e protagonismo Tupinambá na Bahia quinhentista* (Edufba, 2019). Dedicar-se a pesquisar a história dos povos indígenas no Recôncavo da Bahia nos séculos XVI e XVII e, mais recentemente, as tradições orais de intelectuais e xamãs indígenas. É professora colaboradora do programa de pós-graduação lato sensu em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena do IFbaiano.

Jamille Santos Lopes Araujo é mestranda em História Política e Sociedades, atuando na linha da História Social no programa de pós-graduação em História na Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro (PPGH/UERJ). Graduada em História no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas na Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro (IFCH/UERJ). Membro do projeto de extensão “Memória Institucional e Historiográfica” do departamento de História (MIH/DHIS) da UERJ, também fazendo parte do Grupo de Pesquisa Áfricas UERJ/UFRJ.

Jessicka Dayane Ferreira da Silva é licenciada em História (2014) e mestre em História Social da Cultura (2017) pela PUC-Rio. Atualmente, é graduanda em Pedagogia pela UVA. Experiente no uso de metodologias ativas no ensino de História para as séries iniciais e ensino fundamental II. Seus temas de estudo e interesse incluem: história das mulheres, educação patrimonial, ensino de História e tecnologias da informação e comunicação. É membro do Laboratório de Estudos em Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPaC) da PUC-Rio.

Juçara da Silva Barbosa de Mello é doutora em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), onde é professora adjunta do departamento de História. Integra o programa de pós-graduação em História Social da Cultura e o programa de pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória). Coordenou o PIBID/História entre 2018 e 2020. Atualmente é tutora do PET (Programa de Educação Tutorial), desenvolvendo o projeto “História, Memória e Patrimônio Cultural: o bairro da Gávea e seu entorno”. Participa do grupo interinstitucional de pesquisas “Oficinas da História”, do Grupo de Estudos em História da África (GEHA) e do Grupo Núcleo de Pesquisa Educação, Corpos, Histórias e Memórias Negras (NECOHM). É líder do grupo de pesquisas Laboratório de Estudos em Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPaC/PUC-Rio).

Juliane Bernardo Bispo é graduanda em História no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas na Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro (IFCH/UERJ). Membro do projeto pró-docência “As mulheres e a universidade: ampliando os olhares contemporâneos da História Intelectual” (Historidelas).

Marcia de Almeida Gonçalves possui licenciatura em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1987), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1995) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2003). É professora associada na UERJ, atuando nas áreas de História do Brasil e Teoria da História, com ênfase em: política e cultura na sociedade imperial, historiografia brasileira, escrita biográfica, memorialismo, história local, educação patrimonial, ensino de história e formação docente. Jovem Cientista do Estado pela FAPERJ, entre 2010 e 2016. Coordenadora Institucional do PIBID/UERJ (2011-15). Coordenadora do programa de pós-graduação em História do IFCH/UERJ (2015-2019). Cientista do nosso estado pela FAPERJ, a partir de 2017. Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividades (NUBHES). Pesquisadora 2 no CNPQ.

Mario Ângelo Brandão de Oliveira Miranda é professor do departamento de História da PUC-Rio e coordenador do curso de especialização em História e Cultura Afrodescendente (CCE/PUC-Rio). É doutor em História pelo programa de História Social da Cultura da PUC-Rio e pelo Instituto de História da PUC-Chile. Licenciado e mestre em História pela PUC-Rio e bolsista de pós-doutorado FAPERJ PDS. É membro do Laboratório de Estudos em Ensino de História e Patrimônio Cultural da PUC-Rio (LEEHPaC/PUC-Rio) e proponente do projeto “Patrimônio cultural negro, ensino de história e educação antirracista”.

Patrícia Coelho da Costa é graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1992). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2012). Atualmente é professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Integra o programa de pós-graduação de Educação e o programa de pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória). Coordena o grupo de pesquisa “Educação, História e Comunicação” e é pesquisadora Jovem Cientista do Nosso Estado (2019). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em fundamentos da educação. Atua principalmente nos seguintes temas: história da educação, rádioeducação, intelectuais, ensino de História e cultura material escolar.

Patrícia Teixeira de Sá é professora na faculdade de educação e do programa de pós-graduação em Ensino de História na Universidade Federal Fluminense. Integrante do Laboratório de Ensino de História da UFF (LEH/UFF) e do Grupo Oficinas de História. Coordenadora de núcleo de História do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/UFF. Pesquisa e ensina temas de ensino de História, formação de professores e educação e mídia.

Rita de Cássia Ribeiro da Silva possui graduação em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2010) e mestrado em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2013). Atualmente é professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Sonia Wanderley é professora titular do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do PPGHS/UERJ e do ProfHistória/UERJ. Membro do LEDDES/UERJ, LEH/CAP e do Oficinas de História.

Tainara de Oliveira Amorim é graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Educadora de História e Atualidades no curso pré-vestibular do Centro de Ações Solidárias da Maré (CEASM) e educadora em História do Brasil no Pré-Vestibular Social Morro dos Prazeres.

Vivian Zampa é professora adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/EAD) e do programa de pós-graduação stricto sensu em História da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO).

William Mathias Moreira é doutorando em Educação pela UERJ. Mestre em História Social da Cultura pela PUC-Rio. Graduado em História na UERJ, em Arquivologia na UNIRIO e em Pedagogia também pela UERJ. É professor de História da educação básica da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, pesquisador no grupo de pesquisa “Ser em vibração: estética, psicanálise, linguagem e educação” na UERJ e Integrante do Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPaC) da PUC-Rio.

