

organizadores

Elison Antonio Paim

Jéssica Lícia da Assumpção

Odair de Souza

Ensino
de História
em perspectiva
intercultural
narrativas e memórias
para a sala de aula

organizadores

Elison Antonio Paim

Jéssica Lícia da Assumpção

Odair de Souza

Ensino de História em perspectiva intercultural

narrativas e memórias
para a sala de aula

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E59

Ensino de História em perspectiva intercultural: narrativas e memórias para a sala de aula / Organização Elison Antonio Paim, Jéssica Lícia da Assumpção, Odair de Souza. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-211-3

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-211-3

1. Ensino de História 2. Interculturalidade 3. Narrativas 4. Memórias 5. Sala de aulas. I. Paim, Elison Antonio (Org.). II. Assumpção, Jéssica Lícia da (Org.). III. Souza, Odair de (Org.). IV. Título.

CDD: 907

Índice para catálogo sistemático:

I. História – Ensino

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	berteduhid, Sowrov, starline, Vectonauta - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Birds of Paradise, Magno Serif Variable
Revisão	Marcelo Fistarol
Organizadores	Elison Antonio Paim Jéssica Lícia da Assumpção Odair de Souza

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willering

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneos

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Elison Antonio Paim

Jéssica Lícia da Assumpção

Odair de Souza

Povos originários e afro-brasileiros nas aulas de História:

narrativas para o fim dos silenciamentos,

apagamentos e extermínios 11

UNIDADE I

POVOS DE MATRIZ AFRICANA.....24

CAPÍTULO 1

Lurian Endo Gonzaga

Formação de professores:

olhar para o estudante, para além

do comportamento em sala de aula.....26

CAPÍTULO 2

Odair de Souza

Estudo de quilombos e quilombolas do presente

e do passado por meio de narrativas53

CAPÍTULO 3

Tiago Nilson da Silva

Patrimônio cultural e história oral:

a voz da mulher negra acerca da Igreja Nossa Senhora Da Piedade/SC.....71

CAPÍTULO 4

Vanucci Bernard Deucher

Desconstruindo o racismo:

uma proposta pedagógica decolonial para o ensino

de história com a literatura.....90

CAPÍTULO 5

Larissa Neves Ferreira

O fazer-se antirracista de professores brancos:

sentipensamentos comprometidos com uma justiça racial,
social, cognitiva e epistemológica nos processos educativos..... 108

CAPÍTULO 6

Marcio Rogerio Delfes Branco

Interculturalidade, justiça e igualdade

nas relações educacionais, sociais e étnico-raciais..... 124

UNIDADE II

POVOS ORIGINÁRIOS 151

CAPÍTULO 7

Matheus Giacomo de Luca

História indígena:

protagonismos, lutas e resistências 153

CAPÍTULO 8

Jéssica Lícia da Assunção

Os mitos e as formas de narrar a história do povo

Guarani nos espaços educacionais indígenas:

perspectiva para se trabalhar em sala de aula com os não indígenas..... 170

Sobre os organizadores e a organizadora 190

Sobre os autores e as autoras 191

Índice remissivo 193

Para todo/a/es povos originário/a/es e afro-brasileiro/a/es que tomaram na resistência contra os silenciamentos, apagamentos, genocídios, epistemicídios e memoricídios!

Desejamos que aquele/a/es que continuam teimando em resistir consigam narrar suas memórias e experiências vividas, para que o devido lugar nas aulas de história lhes seja garantido!

POVOS ORIGINÁRIOS E AFRO-BRASILEIROS NAS AULAS DE HISTÓRIA:

NARRATIVAS PARA O FIM DOS SILENCIAMENTOS,
APAGAMENTOS E EXTERMÍNIOS

Elison Antonio Paim

Jéssica Lícia da Assumpção

Odair de Souza

COMO FORMA DE APRESENTAÇÃO

Este livro é uma coletânea dos trabalhos finais da disciplina intitulada *Ensino de história: história oral e narrativa*, ministrada pelo professor Dr. Elison Antonio Paim no primeiro semestre letivo de 2022, para a turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A disciplina contou com a participação dos mestrandos do ProfHistória da primeira fase e também com três doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC).

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de História teve sua estrutura pensada em 2012, a partir do interesse de um grupo de professores do Rio de Janeiro. A proposta foi apresentada para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da professora Marieta de Moraes Ferreira, e desenvolvida em mais seis instituições do Rio de Janeiro, desse modo,

o regimento do Mestrado Profissional de Ensino de História foi criado e abrangeu a participação de docentes de instituições vinculadas ao ensino superior nas demais regiões do Brasil, tendo o projeto se materializado nos anos seguintes.

Em 2014, foi publicado um edital oferecendo 152 vagas para 12 instituições associadas: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O programa teve, ao todo, 102 docentes participantes e a primeira turma teve 144 estudantes matriculados. Em 2016, iniciou-se a segunda turma, com 27 instituições de ensino associadas e oferta de 423 vagas; em 2017 foram 67 vagas para o mesmo número de instituições. Nos anos seguintes foram abertas novas turmas, cada vez mais incorporando novas universidades com aumento do número de vagas. No momento (2023) são 39 e está aprovado na Capes o Doutorado para ser implementado ainda em 2024¹.

O ProfHistória possui a área de concentração no Ensino de História que vincula o conhecimento histórico a partir das reflexões entre o passado, o presente e o futuro, considerando os aspectos construtivos da sociedade e as identidades culturais, além de trazer a reflexão sobre o ensino escolar entre a relação da disciplina e a prática dos professores de História. O programa é composto por três linhas de pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas; produções e difusão e saberes históricos em diferentes espaços de memória².

1 Para mais informações: <http://site.profhistoria.com.br/historico/>

2 Ver mais em: <https://profhistoria.ufsc.br/>

A disciplina *Ensino de história: história oral e narrativa* teve como tema os debates teóricos sobre experiência, narrativas e memórias, tendo como perspectiva metodológica pensar o ensino de História, História Oral e as atividades de ensino dentro da Educação Básica. Entre os objetivos da disciplina estavam: compreender o ensino de História como ferramenta para a produção de conhecimentos históricos-educacionais; desenvolver estudos para se pensar o campo das memórias, experiências e narrativas; pensar os conhecimentos com base nas pedagogias decoloniais e, por fim, pensar possibilidades educativas em História a partir das narrativas monadológicas que foram construídas no diálogo com os/as entrevistados/as e os/as discentes de pós-graduação.

O debate construído na disciplina teve como ponto de partida quatro momentos, divididos por unidades: Unidade I - Construção de conceitos sobre as narrativas, as experiências e as memórias; Unidade II - História Oral: abordagem entre conceitos e fundamentos da História Oral; Unidade III - Histórias Outras: com debates e aprofundamentos sobre Histórias e memórias contra-hegemônicas, memórias negras e indígenas, os lugares de se fazer, ensinar e viver a história e a decolonialidade; e a Unidade IV - Construção das narrativas em uma proposta de construção das mônadas com narrativas de pessoas negras e indígenas e uma proposta didática para ensinar histórias outras nas escolas por meio das narrativas.

As aulas contaram com debates e problematizações das leituras por meio de aulas interativas e expositivas, com vídeos e rodas de conversas envolvendo convidados, que foram de tamanha importância para a construção de conhecimentos acerca dos autores que contribuíram para os debates sobre conceitos e abordagens sobre as temáticas centrais da disciplina, que são a memória, a experiência e as narrativas.

Durante o desenvolvimento das atividades, contamos com a leitura de livros e artigos de autores como: Walter Benjamin (1994),

Jorge Larrosa Bondía (2002), Edward Palmer Thompson (1981), Elison Antonio Paim (2012, 2019, 2023), Olgária Matos (2001), Maria Carolina Galzerani (2021), Maria Antonieta Antonacci (2016), Hampâté Bâ (1982), Alessandro Portelli (2016), Verena Alberti (2005), Silvia Rivera Cusicanqui (1987), Dernival Ramos Jr. (2019), Cláudia Miranda (2014, 2019), Helena Araujo (2020, 2021), Edson Antoni (2021), Conceição Evaristo (2021), Jeanne Marie Gagnebin (2014), Frantz Fanon (2008), Catherine Walsh (2002), Gersen Baniwa (2013), Edson Kayapó (2021) e Cyntia França (2023), entre outros, que foram utilizados em textos de apoio e referências de leituras sobre os temas.

O trabalho final proposto foi entrevistar pessoas negras ou indígenas e construir um artigo a partir das narrativas apresentando uma proposta didática para a Educação Básica, também sendo possível articular o trabalho com as temáticas de pesquisa desenvolvidas pelos pós-graduandos.

O EMBASAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

Como base para o estudo, foram utilizadas as perspectivas de Walter Benjamin (1994), apontando que a pobreza de experiência não faz parte apenas de um sujeito e de sua vida privada, mas faz parte da humanidade. Segundo Bondía (2002, p. 21), a palavra experiência significa “o que nos acontece”, ou seja, aquilo que nos passa e toca.

Benjamin, em um texto célebre, já observava que a pobreza de experiência caracteriza o nosso mundo. Mundo em que nunca se passaram tantas coisas, mas no qual a experiência é cada vez mais rara. Nesse sentido, as observações de Jorge Larrosa Bondía nos conduzem a diferenciar as experiências das informações, pois o sujeito pode ter muita informação, mas não ter a sabedoria necessária com o vivido.

Na sociedade contemporânea, vemos a disparidade entre os conhecimentos, a aprendizagem e a informação, e nos deparamos com muitas informações diárias por meio das quais não aprendemos e tampouco processamos tais questões em nosso dia a dia. Apesar da imensidão de informações, existe um vazio de sentidos e cada vez mais estamos carregados pelos excessos de opiniões e pela falta de tempo. O instantâneo e o imediato passam em grande velocidade e sob a necessidade de ter o novo/novidade. Portanto, havemos de questionar se somos os sujeitos da informação ou os sujeitos do conhecimento. Tais questões nos permitem questionar o hoje e perceber que o excesso de informação não contribui para a construção do ser humano de experiência que sente aquilo que vive e que percebe o outro e suas relações sociais, econômicas e políticas. Para ser o sujeito da experiência é preciso se expor, colocar-se e estar presente e consciente de suas ações.

Entre as experiências e os saberes, podemos adentrar nas memórias e no ato de rememorar, acerca do qual os autores Edward Thompson, Walter Benjamin e diversos outros abordam os aspectos coletivos das memórias a partir do seu tempo e estão vinculados a lembranças e esquecimentos. Nesse sentido, as experiências compõem as construções históricas de formas individuais e coletivas de forma seletiva, conscientes ou não do que foi vivido e experienciado.

Como participantes da experiência, enquanto historiadores e educadores, tentamos fazer essa construção histórica a partir das narrativas e da elaboração dos significados que elas possuem. Existem vários narradores anônimos dotados de conhecimentos que não estão escritos e que precisam ser valorizados pela história, pois essas narrativas incorporam toda experiência de vida de quem conta e contribui para quem ouve.

A tradição oral, para os povos africanos e indígenas, é a maneira de transmissão do conhecimento e da cultura, uma herança ancestral repassada às futuras gerações. Segundo Hampâté Bâ,

uma herança cultural na qual há o respeito sobre a palavra que não se limita às histórias, às lendas e as mitologias, como nominado pelos europeus colonizadores.

Existem várias formas de narrar os acontecimentos, sendo que a tradição oral é a escola e onde os guardiões dos saberes ancestrais apresentam a história, os processos históricos, as experiências, as artes, os cantos, as danças, as medicinas, as religiões e as formas sociais e políticas de suas comunidades e de seu povo. Conforme Hampâté Bâ aponta no capítulo *A tradição viva*, da obra *História Geral da África II*, a narrativa oral marca “uma presença particular no mundo” (1982, p. 183). Para as culturas e ancestralidades dos povos indígenas e africanos, a palavra é constitutiva da vida, fazendo parte do ser vivente, sendo dentro dos mitos de criação do mundo e do homem que ela é ensinada, gerando uma percepção que envolve a totalidade, o movimento e ritmo, a vida e a ação. Quem narra é o guardião das ciências da vida e é dotado de memória em que o conhecedor possui conhecimento mais amplo.

A partir do conhecimento e das metodologias de história, as narrativas individuais e coletivas são transmitidas na “arte da escuta”, no encontro do historiador e do narrador (Portelli, 2016). É preciso ir além das concepções criadas diante dos moldes da colonialidade/modernidade, é preciso buscar formas outras de se pensar a educação dentro de um processo educacional que envolva pedagogias decoloniais, que problematize, que aborde as formas outras de concepção de mundo, de educação e das linguagens. É se aproximar dos conhecimentos dos povos indígenas e africanos e questionar as colonialidades do poder, do ser, do saber, da história e da educação, em uma tentativa de resistir e (re)existir, algo que Catherine Walsh apresenta em suas produções (Antoni; Paim; Araujo, 2021).

O ensino de História nas escolas brasileiras vem passando por transformações constantes que requerem a conscientização dos professores na efetivação das leis e na responsabilidade de fazer uma

educação cada vez mais plural, como a Lei n. 10.639/2003, que visa incluir a obrigatoriedade nos currículos das redes de ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; e a Lei n. 11.645/2008, que acrescenta a história indígena nos currículos. Esses aparatos legais obrigam a levar para as aulas, em todos os níveis de ensino, as histórias das populações negras e indígenas, pois, como fazem parte da formação da sociedade brasileira, elas precisam compor as atividades em sala de aula nas escolas e universidades. Edson Kayapó (2021) propõe que essas problemáticas fazem com que se repense o ensino de História dentro de uma perspectiva decolonial, que permite apresentar todos os sujeitos da história do Brasil no papel de protagonistas.

OS ESTUDOS E A ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

Nesse sentido, os trabalhos apresentados pelos pós-graduados da disciplina *Ensino de história: história oral e narrativa* trouxeram entrevistados negros e indígenas para dentro da construção do conhecimento histórico, em uma abordagem e proposta para se trabalhar em sala de aula a partir da construção de mônadas, como propôs Walter Benjamin. Para o autor, as mônadas são fragmentos de narrativas que representam um todo, um conhecimento a partir das experiências vividas e das memórias, de forma enriquecedora. Assim, “a ideia é mônada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo” (Benjamin, 1994, p. 69). Os resultados desses trabalhos estão presentes neste livro.

Para fins de organização, o livro está dividido em duas unidades. A primeira unidade, ***Povos de Matriz africana***, possui seis capítulos que dialogam com diferentes narrativas de afro-brasileiros/as em diferentes contextos, sugerindo o uso de narrativas para ensinar História.

No capítulo *Formação de professores: olhar para o estudante, para além do comportamento em sala de aula*, o autor mostra o valor pedagógico que podemos encontrar em narrativas, em conjunto com a metodologia da história oral, uma importante ferramenta de debate e criação educacional da decolonialidade. A utilização da técnica monadológica nos apresenta caminhos potentes da oralidade para criarmos um ambiente escolar que possa diminuir a diferenças históricas entre a epistemologia eurocêntrica e as contra hegemônicas, diferenças essas que permeiam, em sua maioria, as escolas brasileiras.

O capítulo *Estudo de quilombos e quilombolas do presente e do passado por meio de narrativas* apresenta um plano de aula para ser desenvolvido em uma escola de Educação Básica, com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, tendo como tema central o estudo dos quilombos e quilombolas no Brasil, no passado e no presente, por meio de narrativas orais de duas mulheres da comunidade quilombola Toca/Santa Cruz – Paulo Lopes/SC.

Em *Patrimônio cultural e história oral: a voz da mulher negra acerca da Igreja Nossa Senhora da Piedade-Governador Celso Ramos em SC*, são propostas reflexões a partir das narrativas de uma mulher negra articulando e conectando-se com narrativas no ensino de História. A partir da narrativa são construídas possibilidades de trabalhar com histórias locais em sala de aula visibilizando uma memória esquecida e subalternizada.

Em *Uma proposta de uma pedagogia antirracista nas aulas de história a partir da literatura*, são evidenciadas formas de combater os racismos e de criar sujeitos antirracistas capazes de conviver com a diferença, a diversidade e a multiplicidade; além de apresentar uma proposta pedagógica antirracista utilizando como recursos didático-pedagógicos a literatura, vídeos e uma entrevista realizada com uma docente do Ensino Médio sobre as questões étnico-raciais na educação.

No capítulo *O fazer-se antirracista de professores brancos: sentipensamentos compromissados com uma justiça racial, social, cognitiva e epistemológica nos processos educativos*, a autora nos brinda com um debate sobre o “fazer-se antirracista” de professores/as/ies brancos/a/es, a partir da escuta de um docente da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina e do acúmulo teórico de educadores, militantes e intelectuais dos Movimentos Negros Educadores e da educação popular. Com o suporte da teoria decolonial, o estudo horizontaliza experiência e teoria, formulando pistas para a práxis antirracista que se engaja a “desaprender” os marcadores de supremacia com os quais somos educados e dos quais nos beneficiamos, para constituir cotidianamente uma identidade branca calcada na interculturalidade crítica.

O autor do capítulo *Interculturalidade, justiça e igualdade nas relações educacionais, sociais e etnicorraciais*, por meio da (auto)biografia do mestre de capoeira e doutor *honoris causa*, Norival Moreira de Oliveira, propõe uma pedagogia de capoeirização imbricando as relações étnico-raciais e a cultura educacional postulada como legítima e dominante frente ao saber popular.

A segunda unidade, ***Povos originários brasileiros***, é composta por dois capítulos com propostas de trabalho com estudantes do Ensino Fundamental II, sobre o protagonismo dos povos Kaingang e Guarani.

Em *História indígena: protagonismos, lutas e resistências a partir do uso de mônadas*, o autor dispõe narrativas de uma professora indígena Kaingang e defende um ensino de História que leve em consideração a história dos Povos Indígenas ao longo de toda a história nacional, desde a invasão dos portugueses, passando pelo processo de escravização, dominação e resistências, chegando às conquistas mais importantes, como o art. 206 da Constituição de 1988 e a Lei n. 11.645/2008.

O capítulo *Os mitos e as formas de narrar a história do povo Guarani nos espaços educacionais indígenas: perspectiva para se trabalhar em sala de aula com os não indígenas* aborda os mitos, que são histórias verdadeiras para os povos indígenas, apontando a forma como o povo Guarani da Terra Indígena M'biguaçu narra as suas histórias nos espaços educacionais. Além disso, o capítulo apresenta experiências de uma pesquisa de mestrado (2019-2021) que utilizou como metodologia as narrativas orais e a observação do trabalho dos professores Guarani da Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty D'já. Em um segundo movimento, a autora ela relata uma atividade realizada para as crianças não indígenas de seis anos, estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio do Campeche em Florianópolis.

Esperamos que as experiências aqui relatadas contribuam de forma significativa para a construção de novas experiências, especialmente educativas, para cada um dos leitores!

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. A entrevista. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 79-136.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Artes da memória de povos em diáspora: História e pedagogia em "condições de enunciação". **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 244 -256, jan./jun. 2016.

ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. *In: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR., Alexandre G. da Cruz. **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. Porto Alegre: Letra 1, 2021, p. 23-38.*

ARAUJO, Helena Maria Marques. Narrativas e memórias outras no ensino de História. *In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: APOENA, 2020, p. 193-203.*

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia, GO: 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

BONDÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira," e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (re)existência. *In: PEREIRA, Amílcar Araújo. Narrativas de (re)existência*: antirracismo, história e educação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021, p. 23-47.

FANON, Frantz. A experiência vivida do negro. *In: FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 103-126.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O trabalho de rememoração de Penélope. *In: GAGNEBIN, Jeanne Marie. Limiar, aura e rememoração*: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: 34, 2014, p. 217-249.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e reinvenção educacional: uma tessitura coletiva na escola Pública. *In: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). Imagens que lampejam*: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas, SP: FE UNICAMP, 2021, p. 97-136.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph. (org.). **História Geral da África II**. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982, p. 181-218.

KAYAPÓ, Edson. O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. *In*: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre G. da Cruz. **Ensino de História**: reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre: Letra 1, 2021, p. 39-54.

MATOS, Olgária. A narrativa: metáfora e liberdade. **Revista Brasileira de História Oral**, v. 4, p. 9-24, 2001.

MIRANDA, Claudia; ARAUJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun. 2019.

MIRANDA, Claudia; RIASCO, Fanny Milena Quiñonez; QUIÑONEZ, Jhon Henry Arboleda. Discursos e propostas etnoeducativas no Brasil e na Colômbia. **Revista de História Comparada**, Programa de Pós-Graduação em História Comparada-UFRJ, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 189-211, 2014.

PAIM, Elison Antonio. Dialogando com percepções de memória. *In*: PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a)**. Jundiá: Paco Editorial, 2012, p. 19-33.

PAIM, Elison Antonio; FRANÇA, Cyntia Simioni. Lugares de viver, ensinar, aprender e fazer história pública: entre o colonial que deshumaniza e o decolonial prenhe de possibilidades. *In*: PEREIRA, Marcio José (org.). **História pública**: entre conceitos, lugares e experiências. 1 ed. Rio de Janeiro: Diálogos, 2023, v. 1, p. 98-125.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted. Uma experiência com educação intercultural indígena: entrevista com a professora Joziléia Daniza Kaingang. **Roteiro**, v. 44, n. 1, p. 1-12, 2019.

PORTELLI, Alessandro. História oral: uma relação dialógica. *In*: PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução: Ricardo Santhiago Jr. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 9-44.

RAMOS JR., Dernal. Encontros epistêmicos e a formação do pesquisador em história oral. **História Oral**, v. 22, n. 1, p. 359-372, 2019.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. **Revista Temas Sociales**, IDIS/UMSA, La Paz, n. 11, p. 49-64, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. O termo ausente: experiência. *In*: THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 181-201.

WALSH, Catherine; GARCIA, Juan. **El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano**: reflexiones (des)de un proceso. Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002.

Unidade



**POVOS
DE MATRIZ
AFRICANA**

Enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinas, confirmar seu ser diante de um outro. Claro, bem que existe o momento de “ser para-o-outro”, de que fala Hegel, mas **qualquer ontologia torna-se irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada**. Parece que este fato não reteve suficientemente a atenção daqueles que escreveram sobre a questão colonial. Há, na *Weltanschauung* de um povo colonizado, uma impureza, uma tara que proíbe qualquer explicação ontológica. Pode-se contestar, argumentando que o mesmo pode acontecer a qualquer indivíduo, mas, na verdade, está se mascarando um problema fundamental. **A ontologia, quando se admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do negro. Pois o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco**. Alguns meterão na cabeça que devem nos lembrar que a situação tem um duplo sentido. Respondemos que não é verdade. **Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica**. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta.

(Fanon, 2008, p. 103, grifo nosso)

1

Lurian Endo Gonzaga

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

**OLHAR PARA O ESTUDANTE,
PARA ALÉM DO COMPORTAMENTO
EM SALA DE AULA**

INTRODUÇÃO

O presente capítulo foi produzido como o trabalho final para a disciplina *Ensino de História: história oral e narrativas*, ofertada pelo Prof. Dr. Elison Paim; uma disciplina optativa do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFSC, realizada no primeiro semestre de 2022. Este artigo tem como objetivo mostrar o processo de elaboração de uma proposta de aula que produza conhecimentos históricos-educacionais de forma monadológica. Para tanto, foi realizado um estudo conceitual e prático durante o semestre e foi proposto que fosse realizada uma entrevista com pessoas negras ou indígenas, em uma perspectiva decolonial, para que se obtivesse uma mônada contra-hegemônica, que servisse de base para uma proposta de ensino por meio de narrativas.

Na disciplina foram debatidos inicialmente alguns conceitos: experiência, memória e narrativa. Os textos sobre narrativas, principalmente de Hampâté-Bâ (1982), foram potentes para olhar a força da oralidade. Posteriormente começamos a estudar conceitualmente a História Oral e seus fundamentos teórico-metodológicos que contribuíram para a realização de um exercício prático de entrevista.

Em seguida, em outra unidade da disciplina, nós tivemos contato com a decolonialidade, com as memórias contra-hegemônicas e com as memórias negras e indígenas, finalizando com um debate sobre o tema da história pública. Nessa unidade foi onde tivemos contato com textos que foram importantes para alterarmos paradigmas, como os textos de Franz Fanon (2008) e Catherine Walsh (2002).

Esse artigo, portanto, tem o foco de mostrar como foi o processo de produção dessa proposta de aula, desde as discussões teóricas nas aulas da disciplina até a realização da entrevista e como ela levou à proposta dessa aula. Todo esse processo mostra o valor pedagógico que podemos encontrar em narrativas, em conjunto

com a metodologia da história oral, oferecendo-nos uma importante ferramenta de debate e criação educacional da decolonialidade. A utilização dessa técnica monadológica nos apresenta caminhos potentes da oralidade para criarmos um ambiente escolar que possa diminuir diferenças históricas entre a epistemologia eurocêntrica e as contra-hegemônicas, diferenças essas que permeiam, em sua maioria, as escolas brasileiras.

OS DEBATES TEÓRICOS

Para fundamentar teoricamente este trabalho, durante o decorrer da disciplina, estudamos três conceitos: memória, experiências e narrativas. Começamos debatendo a experiência com três autores: Benjamin (1994), Bondía (2002) e Thompson (1981). Embasando teoricamente esse conceito, mostrando definições diferentes de experiência, Benjamin tem uma visão mais crítica sobre o assunto, evidenciando uma pobreza de experiência que ele pode observar na sociedade que o circunda (Benjamin, 1994). Já Jorge Larrosa Bondía faz uma definição bem enciclopédica do conceito:

1. Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, 'que nos passa'. Em português se diria que a experiência é 'o que nos acontece'; em francês a experiência seria 'ce que nous arrive'; em italiano, 'quello che nos succede' ou 'quello che nos accade'; em inglês 'that what is happening to u'; em alemão 'was mir passiert' (Bondía, 2002, p. 21).

Porém, o autor não se limita a essa definição e faz um apanhado bem profundo sobre o conceito, explorando vários aspectos sobre a experiência que pouco se debate. É um texto oracular, que define muito bem a sociedade dos dias atuais (mesmo tendo sido escrito há vinte anos), a sociedade das mídias sociais, da virtualidade que está construindo uma relação outra com a experiência.

Outro autor que entramos em contato para pensar o termo experiência foi Thompson. Em seu livro *A miséria da teoria* (1981), a XV parte, intitulada *O termo ausente: experiência*, o autor propõe discutir onde está o termo “experiência” nos debates marxistas, defendendo que ele é um conceito que está ausente nessa epistemologia, algo negligenciado por uma visão conceitual que tem limites:

Voltamos assim ao termo que falta, “experiência”, e enfrentamos imediatamente os verdadeiros silêncios de Marx. Não se trata apenas de um ponto de junção entre “estrutura” e “processo”, mas um ponto de disjunção entre tradições alternativas e incompatíveis. Para uma delas, a do dogma idealista, esses “silêncios” são espaços em branco ou ausência de “rigor” em Marx (incapacidade de teorizar plenamente seus próprios conceitos) e devem ser costurados aproximando os conceitos, gerados conceitualmente pela mesma matriz conceitual (Thompson, 1981, p. 183).

Sobre o conceito de memória tivemos duas aulas, a primeira com perspectivas diversas e a segunda tratando da perspectiva Benjaminiana a respeito da memória. Na primeira aula, lemos o texto *Dialogando com percepções de memória* (Paim, 2012), no qual o autor explica o capítulo dessa forma:

Assim, neste capítulo explicito com quem dialogo e o porquê. Inicialmente, mostro como diversos autores pensam as memórias e o ato de recordar, bem como percebo o conceito de memória. Na segunda parte trago algumas ideias de autores com Edward Palmer Thompson, Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Lev Semyonovich Vygotsky. Ideias estas que contribuíram de maneira direta ou indireta para esta construção (Paim, 2012, p. 19).

Tal texto faz uma introdução ao debate de memória que seria fundamental para todas as ideias debatidas na disciplina. A seguir discutimos a visão benjaminiana de memória, debatendo três trabalhos acadêmicos que se baseiam nesse conceito dentro da perspectiva de Benjamin. Foi lido e debatido o capítulo *O trabalho de memorização de Penélope*, do livro *Limiar, aura e memorização*:

ensaios sobre Walter Benjamin (Gagnebin, 2014), assim como o capítulo *Memória, História e Reinvenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola pública*, do livro *Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades* (Galzerani, 2021). E como leitura complementar, tivemos o texto *Memórias e sensibilidades numa produção de conhecimentos histórico-educacionais* (Cunha; Prado, 2017), finalizando a explanação sobre o conceito de memória benjaminiana.

Partimos, então, para o conceito de narrativas, sobre o qual novamente Benjamin nos fornece uma grande provocação acerca do papel da narrativa no capítulo *O narrador* do livro *Magia e técnica, arte e política* (Benjamin, 1994). Da mesma forma, o texto de Olgária Matos, *A narrativa: metáfora e liberdade*, deu-nos uma base teórica para entendermos o conceito que é fundamental para a proposta final da disciplina.

Continuando com a temática da narrativa, entramos em contato com dois intelectuais que trabalham com narrativas outras, com narrativas afro-brasileiras e africanas: Maria Antonieta Antonacci (2016) e Amadou Hampâté-Bâ (1982). O trabalho de Antonieta nos mostrou facetas da memória do povo afro-brasileiro que não encontramos com muita facilidade no meio acadêmico. O texto de Hampâté-Bâ foi o que mais teve impacto, devido à descrição bem profunda de uma cultura malinesa que não é conhecida, descrevendo uma religião africana que se baseia no trabalho artesanal; e também desvelando uma memória oral que privilegia as narrativas e que consegue remontar a séculos passados com um trabalho de coletas de relatos orais que possuíam a mesma estrutura narrativa e descreviam a mesma história, mesmo sendo entrevistadas mais de mil diferentes pessoas. Esse texto trouxe reflexões profundas, principalmente em razão da genealogia feita de forma oral pelos *griots* e tradicionalistas, que viajavam para saber pessoalmente as suas origens, o que os seres humanos africanos escravizados na América não puderam fazer, evidenciando mais uma violência que

esses povos sofreram, pois, ao serem retirados da terra africana, passaram a não ter contato com sua ancestralidade real e sua história. Os povos escravizados sofreram um apagamento de sua memória, sua história, sua genealogia, provocando vazios de alma, portanto esse é um texto extremamente relevante e potente para debatermos diversas questões contemporâneas.

Enfim, essas foram as premissas teóricas debatidas, que nortearam todas as outras abordagens que tratamos durante o semestre. A seguir veremos como tratamos o tema metodológico da história oral, as pedagogias decoloniais e alguns exemplos de narrativas negras e indígenas.

HISTÓRIA ORAL, DECOLONIALIDADE E MEMÓRIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

Na sequência da disciplina, fizemos a leitura e alguns exercícios com o objetivo de entrar em contato com a metodologia da história oral. Dentro das premissas teóricas e dos objetivos expressos nessa disciplina, essa ferramenta metodológica se encaixa perfeitamente para trabalhar com narrativas outras, memórias contra-hegemônicas, pois nos permite escolher o protagonista da história que pretendemos estudar, quais vozes queremos ouvir e ampliar.

Ao contrário da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são *encontradas*, mas *cocriadas* pelo historiador. Elas não existiriam sob a forma em que existem sem a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na entrevista feita em campo. Fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a *entrevista*: literalmente, uma troca de olhares (Portelli, 2016, p. 10).

Dessa forma, a história oral é importante para trazer para o debate acadêmico, narrativas que por muito tempo foram esquecidas, negligenciadas, silenciadas pelos estudos histórico-hegemônicos, que sempre evidenciaram o protagonismo eurocêntrico como personagens principais do mundo ocidental. Com a história oral, podemos ouvir e escutar as populações negras e indígenas e cocriar histórias outras, podemos encontrar brechas nas estruturas rígidas da academia e trazer fontes orais que dialoguem com epistemes excluídas dos louros do saber mundial.

O potencial epistemológico e teórico da história oral pode ser observado também para uma visão diferente no campo de pesquisa da história, uma área que contém claros resquícios coloniais.

La historia oral en este contexto es por eso mucho más que una metodología “participativa” o de “acción” (donde el investigador es quién decide la orientación de la acción y las modalidades de la participación): es un ejercicio colectivo de desalienación, tanto para el investigador como para su interlocutor. Si en este proceso se conjugan esfuerzos de interacción consciente entre distintos sectores: y si la base del ejercicio es el mutuo reconocimiento y la honestidade en cuanto al lugar que ocupa en la “cadena colonial”, los resultados serán más ricos en este sentido (Rivera Cusicanqui, 1987, p. 10).

Evidenciamos que a história oral é uma ferramenta de disputa teórico-metodológica contra a colonialidade dos saberes, da natureza epistêmica da academia e do campo de história, que utiliza todos os mecanismos para perpetuar a subalternização de populações não-europeias, assim como de seus intelectuais, de suas ideias, de suas cosmogonias, reafirmando ideais racistas ao privilegiar apenas pensadores europeus como a base teórica e metodológica dos estudos e foco de campo de pesquisa. Com a história oral, podemos cocriar história outras e decolonizar pensamentos, ouvir histórias negras e indígenas, portanto, é uma ferramenta essencial para o debate urgente da decolonialidade.

Esse conceito de colonialidade que vem sendo debatido, e o fizemos nessa disciplina, conta com várias faces. Não existe apenas uma colonização, o processo de libertação das Américas no século XIX não acabou com a colonização dos povos americanos, talvez sim de forma política diretamente da metrópole, porém não da maioria das colonizações, como as colonizações do ser, do poder etc. E uma colonização que vale nos debruçarmos é a colonização do saber:

O saber vive outra forma de colonialidade. O que é conhecimento quando os europeus cá chegam? Qual o conhecimento validado? É o conhecimento europeu, mas não é qualquer europeu. É o conhecimento europeu ocidental. É o conhecimento moderno, é o pensamento moderno, a racionalidade moderna. Não é o saber do camponês português ou do camponês espanhol, não! É o saber racional moderno que se impõem. E, o que acontece com os saberes das centenas de povos originários, das centenas de povos africanos que para cá foram trazidos? Não foram considerados saberes, foram inferiorizados, foram descartados. Aconteceram verdadeiros epistemicídios, isto é, o extermínio dos outros saberes foi se construindo pautado num racismo epistêmico. A anulação e extermínio de saberes em detrimento de uma racionalidade, eurocêntrica, cristã, masculina, patriarcal, heteronormativa (Paim; Antoni; Araujo, 2021, p. 31).

Essas questões são fundamentais para pensarmos outras formas de olhar para as salas de aula, e elas foram debatidas com ênfase durante o semestre dentro dessa disciplina. O paradigma da decolonialidade nos abriu o campo para discussões mais profundas, como a questão dos racismos na sociedade brasileira. A racialização como base das diversas colonizações que são utilizadas para a dominação de várias partes do globo.

Isso nos faz pensar em formas de denunciar essas assimetrias históricas, dentro das sociedades colonizadas. Uma forma de luta seria trazer para o debate as memórias contra-hegemônicas, os estudos periféricos, fora dos centros tradicionais de debates acadêmicos, para evidenciar formas outras do pensar, do ser, do viver.

Em toda a região definida como América Latina, sofremos de um apagamento garantido pela violência colonial multifacetada, que gerou lacunas incomensuráveis, além de facilitar a autorreferência dos grupos herdeiros das vantagens coloniais. Não obstante, esse fenômeno também pode ser relacionado com o estímulo à autodeterminação dos setores explorados, com a criação de saídas que implicaram organização social, econômica e política. Referimo-nos às outras formas de reexistir que atravessam o Brasil do século XXI e podem ser encontradas na experiência desses movimentos negros do Brasil e do Equador. Com práticas e dinâmicas transgressoras, comunidades negras rurais e urbanas realocam os sentidos atribuídos às diferentes culturas em disputa, fomentam a criatividade, apoiam a composição de outras ambiências e deixam como legado aprendizagens dissonantes. Com essas pegadas, são eles que nos orientam a considerar pedagogias decoloniais e perspectivas de insurgências comunitárias (Miranda; Araujo, 2019, p. 382-383).

As pedagogias decoloniais são um instrumento bastante potente de resistência às práticas desumanizadoras que vêm sendo impostas diuturnamente, no que chamamos de América Latina. Práticas que são consciente e inconscientemente perpetradas pela branquitude e que se apoiam nessa vantagem colonial que foi imposta na região e que sustenta todo um esvaziamento das populações esquecidas, marginalizadas, exploradas e invisibilizadas.

A importância de pensarmos formas distintas de educar que fujam de modelos multiculturais do neoliberalismo, que, atrás de uma capa de igualdade, esconde perversidades e o desejo de manutenção das vantagens coloniais históricas com verniz de interculturalidade acrítica.

Devemos então olhar para as memórias e narrativas contra-hegemônicas também no ensino da História, que devem protagonizar as memórias outras desses grupos esquecidos.

Por outro lado, também surgem as contra narrativas, que têm engendrado narrativas 'outras', ou narrativas contra-hegemônicas, baseadas na crítica da representação negativada de negros e indígenas na construção do ideário de nação. Tais contra narrativas pretendem desestabilizar as representações hegemônicas propondo no lugar das mesmas representações alternativas de grupos subalternizados. Estas nos mostram, por exemplo, que a miscigenação biológica não foi acompanhada no mesmo grau e intensidade por uma miscigenação nas dimensões política, social e econômica (Araujo, 2020, p. 194-195).

Para disputarmos esses lugares de memória nacional, devemos buscar formas de luta, de embate, em todos os campos possíveis, escolhendo narrativas outras para contar as histórias das nações latino-americanas, debater em salas de aula as lacunas, os apagamentos das memórias negras, indígenas etc. Colocar em prática as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 nas escolas básicas como forma de diminuir as disparidades da episteme europeia com a das originárias das Américas e da África. Além de tudo isso, precisamos também de inspiração para luta, pois:

A saga quilombola pode inspirar os nossos processos de luta, de (re)existência. Hoje nós não temos muita certeza de que nosso grito, de que nossos trabalhos, de que as nossas funções tenham resultado rápido e efetivo. Todos nós estamos em uma situação de vulnerabilidade – e, para alguns de nós, a situação de instabilidade é ainda maior. Nós, como negros, sabemos muito bem o grau de insegurança que atinge a nossa vida, a partir do que acontece com nossas crianças e nossos jovens. O que nos fortalece e não nos deixa esmorecer é a certeza de que estamos indo, como os quilombolas, em busca do nosso maior bem, que é a liberdade, é a construção, a garantia de sistema realmente democrático, que permita a vida para todos nós (Evaristo, 2021, p. 31-32).

Essa pequena narrativa de uma autora negra evidencia sua potencialidade. É um exemplo de como lutar contra tudo que está posto.

Mostrar as narrativas negras e estudá-las permite que elas possuam vida, que toda a cultura negra exista, seja vista, ouvida, estudada. Que se busque a existência a liberdade dos povos negros, como os quilombolas buscavam em sua luta pela dignidade humana, em uma sociedade opressora.

Precisamos de inspiração, precisamos de práticas, e não apenas de discursos, precisamos provocar mudanças na sociedade. Mesmo que pareçam ações inférteis, elas precisam ser tomadas, cada um\ae pode, em suas vivências e experiências, decolonizar seus discursos em suas aulas, em seu pensamento, em sua prática de vida. Qualquer passo em direção a essa nova sociedade é fundamental, pois estamos atrasados mais de 500 anos com as populações indígenas, e nesse mesmo tempo com as populações negras que foram escravizadas e tiradas de seus espaços de memória, de tradição, de ancestralidade, e levadas para trabalhos forçados, deslocados de qualquer humanidade, e que ainda sofrem diversos tipos de discriminação e preconceitos da estrutura da sociedade, das instituições, das escolas e academias.

Era o professor negro, o médico negro; eu, que começava a fraquejar, tremia ao menor alarme. Sabia, por exemplo, que se um médico negro cometesse um erro era seu fim e o dos outros que o seguiriam. Na verdade, o que é que se pode esperar de um médico preto? Desde que tudo corresse bem, punham-no nas nuvens, mas atenção, nada de bobagens, por preço nenhum! O médico negro não saberá jamais a que ponto sua posição está próxima do descrédito. Repito, eu estava murado: nem minhas atitudes polidas, nem meus conhecimentos literários, nem meu domínio da teoria dos quanta obtinham indulto (Fanon, 2008, p. 109).

As narrativas negras gritam pela graça, pelo indulto que deveria ser imposto pelos africanos e afrodescendentes. Decolonizar os julgamentos. E pensamos nas nossas vidas, quantos professores negros tivemos na vida? Quantos médicos negros nos atenderam?

Quantos jornalistas negros vemos na televisão, atores negros nas novelas e filmes latino-americanos? E quando vemos, como julgamos suas atitudes? Como é percebido o profissional negro em qualquer campo? Não lembro de ter estudado com nenhum professor nas universidades que era negro. Atualmente, a maior quantidade de negros que vejo na UFSC são auxiliares de cozinha, limpeza e na portaria do Restaurante Universitário (RU), e quase nenhum nas salas de aulas.

Portanto, problematizar as narrativas negras em uma disciplina é um grande avanço, é um passo importante para que seja semeado um futuro menos desigual, que a presença negra seja mais substancial, que eles saiam do RU e entrem nas salas de aula da UFSC, não apenas pelos relatos textuais, mas, também, pela presença física enquanto docentes e discentes negros\as\es.

Além dos afrodescendentes, uma população original da Abya Yala também é negligenciada, exterminada e sofre uma infinidade de colonizações, em especial a cosmogônica, que permite que as visões espirituais dos povos originários de Abya Yala sejam demonizados e transforma uma das principais características destes povos, a espiritualidade, em motivo de aculturação e ocultação de suas práticas ancestrais.

As narrativas indígenas também evidenciam o grande extermínio que a invasão europeia provocou. Antes de 1492 eram os indígenas eram 100% da população de Abya Yala, para tornar-se, no Brasil atual, menos de 0, 5% da população. Isso mostra um pouco da dimensão do extermínio, mas também podemos perceber o preconceito que faz com que muitos não se identifiquem como indígenas.

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos originários, representada pela expropriação dos territórios originários e a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária. O resultado foi o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos milenares, em nome da salvação, da civilização e da unidade nacional (Kayapó, 2021, p. 40).

Os povos originários do Brasil vivem em guerra, resistindo aos juruás³ por 500 anos, e a própria existência de sua população é o resultado dessa luta, pois o projeto territorial das elites brasileiras tem como objetivo o extermínio dos donos originais da *terra brasilis*. O extermínio é pela terra, pois menos povos originários (fisicamente e se reconhecendo como indígenas) significa que o projeto colonizador, eurocêntrico, branco, masculino, cristão, heteronormativo, conseguirá mais território para si. Por isso é difundida a ideia do “índio” romântico e selvagem, e a ideia de que se um indígena que possui acesso à tecnologia não é mais indígena, ou que se ele vive na cidade deixa de pertencer à sua etnia. A maior crítica à Txai Suruí⁴ após sua fala na COP26 foi que ela possuía um *lphone*. Como se ela perdesse seu direito de fala como indígena da Amazônia brasileira por possuir acesso a bens tecnológicos. Isso evidencia traços sutis dessa luta por territórios ainda em voga no Brasil.

Ressalta-se que o campo de luta que se torna evidente para essas populações é o das escolas, tanto das escolas indígenas como das não indígenas:

Essa educação diferenciada é uma necessidade de que se valorizem as nossas tradições! E todo povo tem [tradição] [...] isso é interessante, também. Porque as pessoas colocam os povos indígenas em um balaio de gato: é todo mundo misturado, todo mundo é igual. E não, nós não somos todos iguais, nós somos muito diferentes! Embora nós tenhamos, hoje, uma luta muito igual, que é a luta dos povos indígenas por uma educação de qualidade, diferenciada; por território; enfim, por saúde, que são as várias lutas que nós temos (Paim; Pereira, 2019, p. 4).

3 Termo guarani para designar todos os não indígenas.

4 Txai Suruí é uma jovem liderança indígena da etnia suruí. Ela é a coordenadora do Movimento da Juventude Indígena e ganhou destaque na mídia digital e nos jornais sendo a única brasileira a discursar na COP 26, em 2021.

Essa é uma luta que une os diferentes povos originários do Brasil em prol dessa educação indígena que valorize os povos, suas culturas, suas línguas e suas tradições. Ao pensarmos nesse tema, vem o questionamento das escolas não indígenas: qual é nosso papel nessa luta? Os não-indígenas devem fazer seu trabalho nas suas escolas, pondo em prática a Lei n. 11.645/08, promovendo as epistemes dos povos originários em todas as disciplinas do Ensino Médio e Fundamental. Com currículos reais que levem a estudos em todos os aspectos e durante toda essa etapa do Ensino Básico, não apenas no dia do Indígena (19 de abril), ou apenas no Dia da Consciência Negra (20 de novembro), no caso da Lei n. 10639/03. Esses conteúdos devem ser abordados durante todo o ano letivo, em todas as disciplinas, pois há uma Lei Federal que deve ser cumprida, visando reduzir as diferenças históricas que existem, causadas pelas diversas colonialidades das Américas.

Podemos evidenciar como as leis para a educação indígena são importantes para que sejam alcançados avanços que essa educação logrou nos últimos anos:

A conquista dos direitos legais é em si mesma relevante, pois, é a partir destas leis que os povos indígenas ganham força e legalidade para cobrar dos governos sua aplicação. Além disso, os povos indígenas ganham amparo político-jurídico em suas iniciativas. Ou seja, nos casos em que o Estado não cumpre seu papel de promotor e garantidor dos direitos, os povos indígenas podem, por iniciativa própria e amparados pela lei, implementá-los. Isso acontece muito no caso da educação escolar indígena. As comunidades indígenas tomam iniciativas de construir, organizar e gerir suas escolas e depois reivindicam o reconhecimento destas por parte dos sistemas de ensino. Mas no plano estratégico é importante considerar a necessidade premente que o Estado cumpra e faça cumprir e garantir de fato os direitos indígenas (Baniwa, 2013, p. 3).

Essa deveria ser uma estratégia dos profissionais das escolas não-indígenas, colocar em prática as leis por sua própria conta, mas não deixar de cobrar das autoridades que elas sejam executadas com o suporte do Estado. Por exemplo, exigindo que se crie cargos dentro das escolas para pessoas que possam ser responsáveis por formações, criações de laboratórios e diálogos com a comunidade escolar sobre as culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, a fim de que se tenha de forma verdadeira a aplicação de leis que são importantes para diminuir diferenças e promover a criação de uma sociedade antirracista, que respeite as diferenças e valorize as culturas contra-hegemônicas.

Toda a discussão deste capítulo nos faz pensar no ensino de História, em como criar formas de levar todos esses conhecimentos negros e indígenas para dentro da sala de aula. As Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, se postas em prática, seriam de grande auxílio para diminuir as diferenças que são evidentes em nossa sociedade. No entanto, o que vemos na realidade não é a execução dessas leis de forma plena. Os textos das leis fazem parecer que apenas a disciplina de História deve implementar os estudos negros e indígenas, que exclusivamente o ensino de História é responsável pelo cumprimento das leis. As leis tratam de todas as disciplinas do Ensino Médio e Fundamental, e é evidente que a História é uma das disciplinas essenciais para as discussões das relações étnicas raciais, mesmo que não seja exclusividade sua.

Olhando por esse prisma, podemos observar avanços enormes, como, por exemplo, nos livros didáticos de História, em que podemos observar uma maior presença das culturas africanas e afro-brasileiras, assim como das questões dos racismos e da invisibilidade histórica da mulher. Porém, destaco que observo a ausência da história indígena brasileira de uma forma geral. Para se trabalhar com uma etnia indígena, deve-se deixar o estudo com o livro didático de lado e fazer uma pesquisa, por conta do professor, para termos algum conteúdo sobre essa temática.

O ensino de História é uma ferramenta importante para alcançarmos os objetivos das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, porém não deveria ser uma questão isolada dessa disciplina, as outras disciplinas deveriam ter em seus planos de ensino e conteúdos obrigatórios a presença da cultura negra e indígena. Olhando para o ensino da História, o uso das narrativas para propósitos pedagógicos da disciplina é de extrema relevância e uma grande ferramenta para conseguirmos aplicar de forma coerente as memórias e histórias contra-hegemônicas, que não aparecem nos livros didáticos ou na maioria das fontes que, em geral, são utilizadas para o ensino de História.

Finalmente, será relatado a seguir o processo da entrevista e a proposição de uma aula que utilizará as mônadas narrativas como ferramenta para o ensino de História, em uma perspectiva decolonial.

O ENSINO DE HISTÓRIA PELAS NARRATIVAS: A ENTREVISTA

O processo de escolha da minha entrevistada começou ao observar o ambiente em que eu poderia encontrar pessoas negras ou indígenas. Olhei para o lugar de trabalho e observei que havia algumas professoras negras e decidi fazer esse recorte: mulher, negra e professora de escolas públicas. Comecei a dialogar e assuntar com uma professora da escola na qual trabalhei no período vespertino no bairro Rio Vermelho, em Florianópolis/SC. Conversei algumas vezes com ela, mas não marquei uma data para a entrevista. Nesse meio tempo, fui a uma reunião de um projeto ambiental da escola, que estava fazendo uma parceria com o quilombo Vidal Martins⁵,

5 Comunidade quilombola composta por descendentes de Vidal Martins, nascido no ano de 1845. Eles estão no processo de luta pela titulação de suas terras, esperando apenas a assinatura do governador do estado para que seu território seja regularizado.

localizado no mesmo bairro da escola, para compostar os lixos orgânicos da cozinha da escola, e conheci uma professora da escola do quilombo. Consegui o contato dela, e depois perguntei se ela teria interesse em conceder uma entrevista para a disciplina, ela aceitou. Depois disso marquei a entrevista com a primeira professora, para uma tarde depois das aulas e a professora desmarcou. Ela remarcou para o dia seguinte no horário do almoço, porém ela não foi à escola nesse dia. Então percebi que talvez ela não quisesse ser entrevistada.

Então marquei com a professora Érica para entrevistá-la, se possível, no quilombo, para conhecê-lo também. Assim, marcamos para o dia 15/06/2022 no quilombo Vidal Martins. Nesse dia, pela manhã tive formação no museu de Florianópolis, então fui para o Centro cedo e pela manhã visitei, com outros professores de História da rede municipal de ensino de Florianópolis, esse museu. Pudemos visitar e dar nossa opinião de historiadores sobre alguns aspectos que julgávamos que poderiam ser melhorados. Foi uma válida experiência, apesar de vermos vários traços coloniais dentro da exposição do museu. Depois disso, fiquei no centro da cidade esperando a professora Érica, que também estava por lá resolvendo seus assuntos, me mandar mensagem dizendo que estava indo para o quilombo. Nesse dia havia assembleia para discutir a greve dos funcionários do Município e, como estava ali no começo da tarde, aproveitei e fui à assembleia. Próximo às 16h, a professora me mandou mensagem, dizendo que tinha resolvido tudo e estava indo para o quilombo. Aí saí correndo para pegar o ônibus e me dirigi ao quilombo no Rio Vermelho. Foi uma epopeia. Demorei uma hora para sair do bairro dos Ingleses, que estava com um engarrafamento muito grande no trânsito. Cheguei ao quilombo às 19h e, como já estava escuro, não pude conhecer o quilombo propriamente, mas foi possível fazer a entrevista.

A entrevistada se chama Érica de Souza, natural de Brasília, que bem jovem se mudou com a família para Londrina, no Paraná, onde cresceu e estudou até a universidade. Hoje ela vive em

Florianópolis, onde atua como professora no Quilombo Vidal Martins, no bairro do Rio Vermelho. Seu relato foi marcante e direcionou o recorte da proposta de aula que faria. O primeiro trecho da entrevista que me impactou foi o seguinte:

[...] morava numa favela, muita violência. Então, ela (a mãe) não deixava a gente estudar ali. Colocava a gente para estudar em escola fora do bairro. Aí sofria muito preconceito. Porque era os únicos negros, chegava atrasado, sujo (risos) os pés cheios de barro. Porque não tinha asfalto na época. Mas, pra ela estava sendo melhor para nós ali, do que estudar na nossa comunidade mesmo. Meus irmãos sempre foram muito dedicados aos estudos. Eu não! (risos) Eu vivia na direção. Reprovi na quarta série. Foi muito difícil, porque foi bem na época que teve essas coisas lá em casa. A casa pegando fogo, pai no hospital sanatório. Aí, eu reprovi, me deu uma baqueada reprovar. Uma criança na quarta série. Então mexe muito com o psicológico. E aí me revoltei mais ainda, era terrível! (risos) A diretora vivia me deixando de castigo, enfim. E a maneira que eu tinha de defesa. Eu não digo que eu era briguenta, mas eu falava demais. A gente fala, fala, fala e não fazia nada. Igual cachorro pequeno late, late e não morde. Mas isso gerava incômodo aos professores. Aí reprovi de novo na sétima série, porque eu era muito rebelde.

Essa parte do relato me fez abrir os olhos para o papel do professor e como ele pode impactar negativamente o psicológico de um/a/e estudante, se não estivermos abertos para ouvir a história de vida, quando não olhamos para esses seres, para além do comportamento dentro da escola. A entrevistada aborda o assunto mais duas vezes e no trecho a seguir ela fala como a universidade impactou sua vida:

Fiz curso de Ciências Sociais. No começo eu achei assim, no primeiro ano eu me senti uma analfabeta funcional. Não entendia nada. Depois que entendi um livro que eu li ali. Mas o que os professores falavam. As discussões entre os meus amigos, eu não entendia. Falava assim:

'Meu Deus! Eles estão falando sociologuês! Então foi outra pancada que tive na minha psique, sabe? De ver, nossa, eu sou burra! Mas também o que é que eu absorvi de todo esse período da educação. Foi muito pouco.

Esse trecho evidencia que os espaços educacionais podem gerar prejuízos à saúde mental dos indivíduos. Finalmente, a parte do relato que foi determinante para que a proposta de aula fizesse o recorte em uma formação para professores, foi a seguinte:

Na escola teve inúmeras vezes, sabe? Inúmeras vezes que eu sofri, mais pela questão da sujeira que a gente ia, era mais sujo mesmo, de terra. A cor da pele, eu e mais umas duas meninas eram negras. E tinha uma dificuldade ali minha de aprendizado, de concentração e de paciência dos professores, de amorosidade. É porque eu entendo também o sistema educacional. Que é difícil. Aí chega uma criança cheia de problema dentro de casa. E ela também não vai conseguir trabalhar, a professora, com essa criança. É outro tipo de acompanhamento, tem que ter outro aparato ali com a criança que passa por um pai que tem surto esquizofrênico, tem que ser internado em um sanatório, a casa pega fogo, falta escuta. Por parte da direção, das professoras, de cuidar dessa criança.

Esse trecho nos faz pensar qual é o objetivo do nosso sistema educacional; nos faz indagar, como professores, se estamos escutando nossos/as/es estudantes, se estamos enxergando cada sujeito. Mesmo com toda a precariedade, mesmo com todos os problemas que vemos, principalmente na educação pública periférica, ou com os estudantes periféricos em escolas centrais, tentar ouvir os/as/es estudantes é fundamental. Os trechos narrados podem ser ferramentas educativas para um aspecto que não aprendemos, ou não prestamos muito a atenção nas licenciaturas, nas formações de professores da escola pública: O olhar para o/a/e estudante para além do comportamento em sala de aula. Não pensar apenas em como ter uma didática histórica, não pensar apenas em ensinar consciência histórica, mas primeiramente ter o olhar humano para os estudantes, pois estamos lidando com seres que têm uma vida além da sala de aula, que podem

ter vários problemas, sejam eles nutricionais, emocionais, relacionados à violência física dos pais, à violência da polícia, da sociedade em geral, e a todos os tipos de preconceitos etc. Desse modo, é importante pensar em estratégias para ouvir esses estudantes.

Outro assunto que surgiu da entrevista e relaciona-se com o tema que pretendo estudar na minha dissertação é o uso pedagógico do *rap*, e a entrevistada tocou também nesse assunto, abordando um pouco sobre como ela vê o *rap* para a juventude negra, como ela enxerga esse movimento.

Muito *rap*, inclusive na faculdade como eu recebi essa bolsa que a gente tem que fazer algum projeto. Eu escolhi o *rap*. É uai, é *rap, rap, rap...* até hoje. Teve épocas que mudou. Que teve uma mistura. Agora é o Emicida [...] O *rap* foi uma forma de expressão mais legítimo... Mais não... Uma das formas legítimas da cultura jovem por que o *rap* ele chegou aqui no Brasil na década de 90. [...] E o *rap* é uma cultura periférica que a gente consegue falar, de forma rimada a realidade. Antigamente o *rap* trazia muita a marginalização, criminalidade aliás. [...] Criminalidade. Hoje eu vejo que o *rap*, dependendo de alguns rappers, trabalha mais ou menos, não sei. Trabalha a questão da estima. Que é isso que é importante a gente, sabe? Trabalhar na gente, a estima, valorizar nós. Porque muito tempo a gente não foi valorizado. E trabalhar esse sentimento de valorização é muito importante, é importante trabalhar isso na arte.

A partir desses trechos da entrevista com a professora Érica, pude pensar na proposição de aula por meio de narrativas e de forma monadológica. Proposta que será exposta a seguir.

PROPOSTA DE AULA

Essa proposta de aula tem a coautoria da entrevistada e faz parte integral dessa construção, pois o direcionamento, o recorte para o público da aula, veio do relato, não de uma vontade minha.

Foi ouvindo o que a entrevistada relatou e o que ressoou em mim que pude fazer esse trabalho. Dessa forma, a professora Érica, a entrevistada, é uma parte fundamental desse trabalho.

A proposta é uma aula de formação de professores de História utilizando a narrativa de uma memória contra-hegemônica, a partir da entrevista de uma professora afro-indígena que cresceu na periferia. Seu relato é uma poderosa ferramenta pedagógica para problematizar a postura e o olhar do professor/a, dentro de uma sala de aula.

Nessa aula, leríamos o relato e debateríamos o seu conteúdo, problematizando como o/a professor/a muitas vezes não entende a complexidade da vida dos/as estudantes periféricos/as, e pode ser insensível às suas particularidades e suas dificuldades, para além dos muros das escolas. Isso pode se dar, pois muitos professores não viveram e não conheceram essas realidades. Essa proposta de aula tem o objetivo de apresentar a importância de conhecer os sujeitos que estamos trabalhando em sala e, mesmo que sejam em escolas centrais, o público pode ser periférico.

Seria, então, proposta uma atividade: o memorial. Nessa atividade cada professor/a faria um texto lembrando seu tempo de escola. Propondo que essa atividade seja utilizada em sala como forma de conhecer a realidade dos estudantes e trabalhar o conceito de memória com os estudantes. O conceito de memória que trabalhamos na disciplina voltaria como parte de um conteúdo em sala de aula, e esse exercício poderia fazer os docentes conhecerem um pouco mais das realidades dos discentes.

Tudo o que as mônadas dessa narração pulsaram em mim, trouxe a lembrança dessa prática que tenho utilizado, que é a prática do memorial. Fiz com algumas turmas em 2023, do 6º ao 9º ano, e saíram alguns relatos superengraçados, e outros de chorar. Fiquei sabendo das fofocas, dos namoros, das traições, das brigas que não vemos na sala. Como eu já estava fazendo isso em sala de aula

antes dessa entrevista, pensei que poderia ser interessante utilizar esses relatos da entrevistada como provocação para a escrita de seus memoriais nessa formação docente, para propor que esses/as profissionais se coloquem novamente nos lugares dos estudantes, fazendo um exercício de memória que tem como o objetivo uma empatia com os/as estudantes. O objetivo desse exercício é de empatia, uma habilidade que não exercitamos muito na vida em geral e, mais especificamente, nas licenciaturas e formações de professores. A habilidade da empatia tem uma grande importância no exercício docente, mas não é um assunto que debatemos ou exercitamos como profissionais da educação.

Esse momento, da escrita do memorial, pode ser o único momento em que os estudantes periféricos podem expor alguma opressão que sofrem. E geralmente, não possuem lugares de fala, pois ninguém pede para escutar sobre a vida dessas crianças e adolescentes. Na minha experiência, alguns relatos são pedidos de socorro de alguma situação extremamente opressora que esses/as estudantes estão passando. E ninguém na família ou na escola pede para que eles/as relatem sua vida. Mesmo não sendo o papel oficial do docente, essa prática pode ter um caráter levemente terapêutico, de uma ajuda psicológica. O relato da professora Érica nos alerta para o fato de que a escola pode ser um lugar de dano psicológico, principalmente para a população negra periférica. Essa proposta de utilização do memorial pode ter um caráter contrário ao relato da professora Érica, e se tornar uma ajuda emocional.

A potência desta mônada está na observação dos possíveis danos que a escola pode trazer aos/às estudantes, e fazer-nos atentar para nossa prática docente e tentar reduzir ao máximo esses danos. Além disso, se possível, pode nos tornar parte de uma pequena ajuda psicológica, um lugar de fuga das opressões. Escrever um memorial pode ser de grande ajuda, tanto para docente como para discentes, no ambiente escolar.

A segunda parte dessa formação teria foco no *rap*. Voltaríamos ao relato da professora Érica e seria indagado aos professores se eles têm algum contato com a cultura do *rap*, se conhecem alguma música do ritmo e se já pensaram em trabalhar com esse estilo musical em suas aulas. Para esse momento, seria tocada a música do WWL Rap, *Ainda existe escravidão*, para pensar uma aula de história que pudesse usar essa música como base para questionar a ideia de fim da escravidão. Tema que pode ser trabalhado desde a independência da América espanhola e portuguesa até temas mais atuais, para pensar se ainda existe escravidão no Brasil contemporâneo.

O *rap* já é usado em sala de aula. Temos dissertações que propõem seu uso em sala para debater a educação para relações étnicas raciais, mas podemos usá-lo, para mais assuntos dentro da História. Sendo uma ferramenta que é comum à juventude, foi uma linguagem com a qual a minha geração dialogou e a juventude periférica atual também dialoga. É mais uma ferramenta para diminuir um pouco algumas distâncias que se impõem entre estudantes e professores, tanto em relação à linguagem que os/as jovens falam, como na maneira de abordar alguns aspectos históricos. Penso o *rap* como uma linguagem, mas também como uma pedagogia, uma forma de ensinar, uma parte da formação docente, pois com ele podemos nos aproximar linguisticamente e conceitualmente das realidades discentes. E esse é o tema em que pretendo me aprofundar para a dissertação do mestrado Profissional em Ensino de História.

O *rap* como metodologia pedagógica pode ser mais uma forma de quebrar algumas barreiras entre docentes e estudantes. Pode ser um canal para que exista um diálogo mais aproximado, para entendermos a linguagem que os/as estudantes em geral falam, para atentarmos-nos um pouco acerca da sua visão de mundo, visão essa que na adolescência, em geral, é formada pelas culturas que, por vezes, não são escolares.

O olhar para a cultura do *rap*, vem da minha experiência quando jovem na escola periférica, onde escutava Racionais MC's. Hoje como professor, ainda tenho estudantes que escutam *rap*, que tem a linguagem, o jeito de ser, de viver, que para mim não é estranho. E em geral esses são os/as/es estudantes que mais faltam, que não têm o desempenho escolar "desejável", são os mais rebeldes. Mas eles/as têm, em geral, aula com professores/as que não falam sua língua, que não entendem essa pedagogia das ruas, do *rap*. O costumeiro é uma grande falta de diálogo dos/as professores/as com estes/as estudantes, o que torna a experiência educacional para muitos/as estudantes periféricos/as, algo para se rebelar, junto com os possíveis problemas extraclasse que eles possuem.

O *rap* e o memorial são temáticas/atividades que não são objetos comuns de debates nos currículos de formação de professores, mas que podem ser instrumentos pedagógicos potentes que visem melhorar a experiência da juventude periférica nas escolas e dirimir possíveis danos, que o relato da professora Érica nos alerta como existente nas escolas. Além disso é possível utilizar o *rap* como uma forma de entender a formação de parte da juventude que se educa com a pedagogia do *rap*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos todo o conteúdo da disciplina, relacionando com a proposta de aula, podemos ver uma narrativa contra-hegemônica auxiliando pedagogicamente a formação de professores de história. E vemos como pode ser potente olhar para memórias negras e periféricas como uma ferramenta de ensino de História, desviando o nosso olhar para o estritamente técnico e teórico da disciplina de História, para um olhar mais humano que docentes devem ter sobre os/as estudantes que assistem suas aulas.

Ao escutar um relato forte, sobre uma experiência escolar que causou danos psicológicos na entrevistada, isso nos abre um olhar mais aprofundado sobre o papel do professor em uma sociedade mais igualitária, antirracista e decolonial. Sendo essa uma perspectiva pedagógica que não vemos, comumente, nos debates da formação acadêmica dos professores de História, tampouco nas formações pedagógicas das redes de ensino. O relato é um alerta para os docentes e deveria ser utilizado em diversas formações pedagógicas, não apenas de História, mas para todos os professores de todas as disciplinas, pois é um olhar que vem de uma posição extremamente invisibilizada: uma ex-aluna afro-indígena da periferia de Londrina, que sofreu em sua experiência escolar, mas que mesmo assim se formou na faculdade e hoje é professora na escola do quilombo Vidal Martins. Eu penso como ela, que estudante algum precisaria passar por esses traumas dentro da escola.

Vemos, assim, a importância que esses relatos podem trazer para o sistema educacional como um todo. Eles podem trazer novas linguagens de aula, como o *rap*, e também podem permitir um olhar mais humano para a prática docente, que cada dia parece se distanciar do seu papel humano, mostrando-se como uma educação de apenas objetivos metodológicos e teóricos e não criando cidadãos com saúde, com criticidade, com uma formação mais humana em todos os sentidos.

Finalmente, os debates da disciplina, desde os debates teóricos acerca dos conceitos de memória, narrativa e experiência, passando pelos estudos metodológicos de história oral, decolonialidade e narrativas contra-hegemônicas, isso tudo nos levou ao resultado que engloba todos os debates que fizemos em sala de aula; culminando nessa proposta de aula baseada nessa memória narrativa de uma experiência escolar, onde utilizamos a metodologia da história oral para propor uma aula com viés decolonial por meio de uma narrativa de uma ex-aluna afro-indígena periférica, que não está dentro dos questionamentos hegemônicos do ensino de história e das pedagogias dominantes. Portanto, a invocação dessa proposta de metodologia educacional nos permite encontrar brechas nos meios pedagógicos coloniais e levantar vozes nunca dantes escutadas, nesse caso de uma juventude periférica afro-indígena.

REFERÊNCIAS

- ANTONACCI, Maria Antonieta. Artes da memória de povos em diáspora: história e pedagogia em “condições de enunciação”. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 244-256, jan./jun. 2016.
- ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. *In*: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR., Alexandre G. da Cruz. **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. Porto Alegre: Letra 1, 2021, p. 23-38.
- ARAUJO, Helena Maria Marques. Narrativas e memórias outras no ensino de História. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: APOENA, 2020, p. 193-203.
- BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia, GO: 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- CUNHA, Nara Rubia de Carvalho; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Memórias e sensibilidades numa produção de conhecimentos histórico-educacionais. **Revista Memória em Rede**, v. 9, p. 26-45, 2017.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. **Revista Temas Sociales**, IDIS/UMSA, La Paz, n. 11, p. 49-64, 1987.
- EVARISTO, Conceição. Narrativas de (re)existência. *In*: PEREIRA, Amílcar Araújo. **Narrativas de (re)existência: antirracismo, história e educação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021, p. 23-47.
- FANON, Franz. A experiência vivida do negro. *In*: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 103-126.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. O trabalho de rememoração de Penélope. *In*: GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: 34, 2014, p. 217-249.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e reinvenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. *In*: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades / de autoria da Professora Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas, SP: FE UNICAMP, 2021, p. 97-136.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph. (org.). **História Geral da África II**. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982, p. 181-218.

KAYAPÓ, Edison. O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. *In*: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR., Alexandre G. da Cruz. **Ensino de História**: reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre: Letra 1, 2021, p. 39-54.

MATOS, Olgária. A narrativa: metáfora e liberdade. **Revista Brasileira de História Oral**, v. 4, p. 9-24, 2001.

MIRANDA, Claudia; ARAUJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun. 2019.

PAIM, Elison Antonio. Dialogando com percepções de memória. *In*: PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 19-33.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted. Uma experiência com educação intercultural indígena: entrevista com a professora Joziléia Daniza Kaingang. **Roteiro**, v. 44, n. 1, p. 1-12, 2019.

PORTELLI, Alessandro. História oral: uma relação dialógica. *In*: PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução: Ricardo Santhiago Jr. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 9-44.

THOMPSON, Edward Palmer. O termo ausente: experiência. *In*: THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 181-201.

WALSH, Catherine; GARCIA, Juan. **El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano**: reflexiones (des)de un proceso. Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002.

2

Odair de Souza

ESTUDO DE QUILOMBOS E QUILOMBOLAS DO PRESENTE E DO PASSADO POR MEIO DE NARRATIVAS

*Nunca houve simultaneamente um documento de cultura
que não fosse um documento de barbárie.*

(Benjamin, 2012)

INTRODUÇÃO

Dia 22 de abril de 2000. O Brasil está de olho na televisão para ver o momento ápice da comemoração dos 500 anos de história do Brasil. Uma caravela construída a exemplo daquela de Pedro Álvares Cabral está posta em Porto Seguro, na Bahia, e pronta para ser acionada. Os jornais da mídia falada (televisão), por meio de seus jornalistas, estão atentos para transmitir ao povo brasileiro esse grande momento. Chegou o grande dia. Ligou-se a embarcação e ela sequer saiu do lugar⁶. Frustração nacional, vergonha para a elite brasileira. Do lado de fora desse evento oficial, indígenas brasileiros faziam protestos contra essa farsa construída sobre a história brasileira e seu povo⁷. Que história é essa de 500 anos de história do Brasil, se os indígenas já habitavam essas terras há mais de 5 mil anos? A quem servia essa comemoração? As quais interesses? Os indígenas tentaram ocupar esse evento, para tentar contar uma história outra, mas foram impedidos por meio das forças de segurança, com uso de gás lacrimogênio e spray de pimenta.

Outro momento importante na História do Brasil se avizinha. Trata-se da Rio-92 ou, como ficou mais conhecida, a ECO-92.

6 Caravela do descobrimento continua afundando e sem previsão de restauro. **CBN Vitória**, 23 mar. 2018. Disponível em: <https://www.cbnvitoria.com.br/reportagens/caravela-do-descobrimto-continua-afundada-e-sem-previsao-de-restauro-0518>. Acesso em: 14 set. 2022.

7 BOSON, Vitor Hugo Criscuolo. **Brasil, outros 500**: a marcha dos 2000 vinte anos depois. **Le Mon Diplomatic**. Brasil. 16 de julho de 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/brasil-outros-500-a-marcha-dos-2000-vinte-anos-depois/>. Acesso em: 14 set. 2022.

É um momento em que autoridades políticas do mundo todo se encontraram no Rio de Janeiro para tratar de questões ligadas ao meio ambiente e às questões climáticas. Theodoro (2022, p. 233) narra assim esse acontecimento:

Para tanto, o exército brasileiro posicionou carros de combate em pontos estratégicos, apontando seus canhões para as favelas. A imagem de tanques dispostos na entrada da Rocinha prontos para abrir fogo contra o inimigo é bastante reveladora. Quem é o inimigo? Pela estratégia militar utilizada é o habitante da favela. A população pobre e majoritariamente negra que, entranhada nos morros e nas periferias, que representava aos olhos das forças de segurança, a encarnação secular do mal e da marginalidade no país.

Esses dois episódios da história brasileira evidenciam a tentativa das elites de mostrar um país que não existe. O país que tem uma história única: a dos vencedores. No entanto, por trás dessa história dos vencedores, ou como diz Benjamin (2012), por trás dessa "história dos escombros", há outras histórias. Histórias invisibilizadas, omitidas, silenciadas pelas narrativas da História Oficial. Trata-se da história dos indígenas, dos negros e das negras, das populações ribeirinhas, das mulheres, dos quilombos e quilombolas, das populações LGBTQIAP+, da "história dos vencidos", enfim, de todos aqueles e aquelas que, embora fazem e fizeram a história brasileira cotidianamente, são "esquecidos" do processo da constituição de sua própria história, mas precisamos "recuperar" essa história, por meio das memórias e experiências dessas populações. Experiências essas carregadas de sensibilidades, de afeto, de amor, de vida.

Para explicitar seu conceito de experiência, Walter Benjamin (2012, p. 123) conta-nos a seguinte história:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que, no leito de morte, revela a seus filhos a existência de um tesouro em seus vinhedos. Bastava desenterrá-lo. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, porém, as vinhas produzem

mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho duro.

A partir dessa história, compreendemos que, para Benjamin, a experiência tem relação com “trabalho duro”, no sentido de que você tem que se dedicar a ouvir o outro, “a escavar os escombros das memórias” para decifrar histórias e conhecimentos outros. Nesse sentido, a experiência não tem relação com o tempo cronológico do sujeito, mas com a vivência no tempo *kairós*⁸, que se traduz na felicidade da procura do tesouro.

No entanto, apesar da felicidade da procura, as experiências comunicáveis estavam em baixa na Alemanha na época de Benjamin. Isso porque houve uma guerra e os soldados que retornavam se recusavam a comunicar suas experiências traumáticas. Hoje em dia, nossas experiências comunicáveis estão extremamente em baixa devido ao corre-corre cotidiano, à tecnologia, que toma conta das relações humanas incentivando cada vez mais os “encontros distantes” via *Whatsapp*, *Facebook* ou qualquer outro aplicativo de relacionamentos. Não temos mais – ou temos muito pouco – o afeto do abraço apertado, o olhar no olho, o sentir os movimentos do corpo, de quem narra uma história, ver o sorriso de quem conta uma piada, enfim, as experiências estão morrendo. Não porque elas não existam, mas porque faltam sujeitos para contá-las e sujeitos para ouvi-las.

Ao ouvir as experiências de estudantes quilombolas, quero reconhecer sonhos, afetos e sensibilidades. Aliás, o ato de educar, para além de um ato político é também um ato sensível. Recorremos a Araújo (2008) para constatar que:

8 Os gregos adotavam dois tipos de tempos: o tempo *Kronos* – de cronologia – referente ao tempo que pode ser cronometrado, medido, contado, o que determina o ritmo e a contagem do tempo e determina os dias, horas, minutos. É o tempo físico e social. Já o tempo *Kairós* é o tempo vivido pelos seres humanos em suas experiências e nem sempre é coincidente com o tempo cronológico. É o tempo da graça, da libertação, de salvação. É o tempo subjetivo e vivencial do ser humano (Ferreira; Arco-Verde, 2001, p. 7).

[...] as aprendizagens se tecem nos dinamismos das encruzilhadas, das passagens em que se entrecruzam os saberes e sentires humanos; são experiências nômades que supõe desinstalações, deslocamentos e cruzamentos iniciáticos. Assim, podemos instalar processos de aprendizagem e de co-aprendizagem em que nós aprendemos uns com os outros, uns aos outros. Em que rendamos a estampa da rede in-tensiva da co-existência humana em seus tons humanizantes e eco-humanizantes. Aprendemos a ser nós mesmos na proporção em que urdimos a aprendizagem do ser-com-os-outros, em que nós aprendemos uns aos outros. O educar implica sobretudo uma con-vivência com o outro, efetiva e afetivamente (Araújo, 2008, p. 200-201).

Assim, se de acordo com a citação anterior educar implica uma convivência com o outro, isso somente terá sentido se for para compartilhamentos de experiências agradáveis, interessantes, mas também podem ser experiências traumáticas de racismo, violências domésticas, estupros e tantas outras que acometem o ser humano. Nesse momento, o acolhimento e o afeto diminuem a intensidade da dor, quando há alguém a lhe oferecer efetiva e afetivamente um ombro amigo. Por isso, partilhamos também do conceito de experiência apresentado por Larrosa (2017), de que:

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, e sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza; abrir os olhos e os ouvidos, falar o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2017, p. 25).

Precisamos recuperar essa experiência por meio de uma história outra ou, no dizer de Pereira (2017), por meio de uma história menor, através de suas memórias e experiências, pois somente assim ouviremos as verdadeiras histórias, ao deixarmos os subalternos falarem (Spivak, 2014). Mas quais memórias? Memórias de quem?

Nesse sentido, pretendo trazer neste texto as experiências e as memórias de estudantes quilombolas que estudaram em uma escola de ensino regular formal no município de Paulo Lopes/SC. Os questionamentos a partir de sua escuta atenta são: Quais as suas memórias e experiência a partir de sua passagem como estudante na Escola de Educação Básica Frederico Santos? Quais foram as relações estabelecidas por você com os professores? E com a gestão? E com os colegas e amigos? Enfim, com esse espaço chamado escola?

Para lidar com tais problematizações, começemos com um pequeno trecho (narrativa) de uma estudante da Escola Frederico Santos, que hoje é coordenadora de uma escola quilombola na Comunidade Quilombola Toca/Santa Cruz, no município de Paulo Lopes. Ela diz que:

A comunidade já deu um avanço muito grande, na minha opinião depois que a educação quilombola veio para o nosso povo. Veio para dar mais incentivo para o nosso povo. Para o povo poder estar participando, estudando, criando projetos. A gente tem muito que lutar ainda porque a nossa comunidade é esquecida. É esquecida por todo mundo. Não é só pela Prefeitura não. É por todo mundo. Paulo Lopes em si. Para a cidade nosso serviço não é válido. Devemos ficar na comunidade e não em outros lugares que eles frequentam. A gente tem três turmas [2021]. Tá tendo bastante alunos. Isso que é importante. Vamos abrir uma sala multiuso. Para nós o que está dando uma autoestima é a educação quilombola. A nossa comunidade aqui passa muito preconceito. Só que a comunidade em si não entende o que é preconceito.

Mas nós vamos lutar para colocar a comunidade onde ela merece (Daniela Marcelino)⁹.

Esse depoimento nos mostra a importância de uma escola quilombola para as comunidades. Isso porque nessa escola, segundo Daniela Marcelino, o povo se encontra. O povo é incentivado a estudar, pois esse povo, que era esquecido, começa a ganhar vida. Ânimo. Fôlego. No entanto, segundo ela, “nossa comunidade precisa avançar muito porque ela é esquecida e não só por Paulo Lopes, mas por todo mundo”. Esse sentimento de abandono é o sentimento vivido por quase todos os quilombolas do Brasil, ou seja, o sentimento de abandonados pelo poder público.

Mas esse sentimento de abandono vem acompanhado da palavra LUTA, luta essa empreendida desde os tempos escravocratas até a atualidade. Luta por políticas públicas de saúde, saneamento básico, transportes, estradas de qualidade e educação, em outras palavras, luta por cidadania e, entre essas, a busca pela terra é uma das mais importantes. Gomes (2012), ao escrever sobre isso, diz que:

É fundamental incluir no debate sobre a questão agrária no Brasil a questão étnica, especialmente as experiências do cativo – com os quilombos/mocambos e formas de protesto de ocupação de terras – e aquelas do pós-emancipação, com as comunidades remanescentes e outras tantas “terras de pretos”. Destacamos finalmente a recuperação da história dos quilombos como importante capítulo das lutas em torno do acesso à terra – face importante da luta pela cidadania – no Brasil, sua dimensão étnica e as reconstruções culturais relativas (Gomes, 2012, 463).

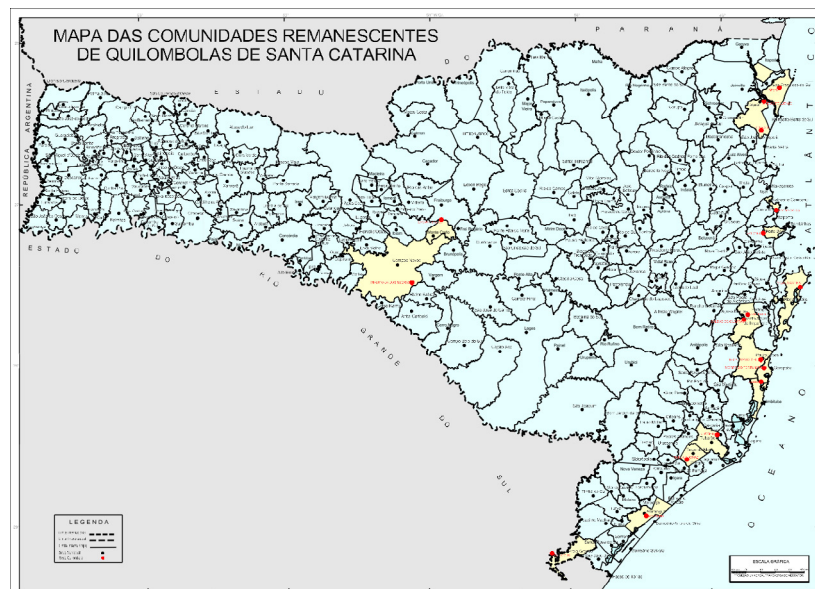
9 Depoimento dado pelo Facebook, em uma *live* à antropóloga Cinthia Creatini da Rocha, como contribuição para o documentário *Pele negra, justiça branca*. Disponível em <https://www.facebook.com/peleneagrajusticabranca/videos/615893169760682>. Acesso em: 7 set. 2022. Acesso somente pelo Facebook.

Entendo que junto com a luta pela terra, a educação de qualidade e específica também é uma necessidade destacada pelas populações quilombolas. Aliás, “educação” é a palavra que mais é repetida pelos quilombolas. E educação está ligada diretamente à escola quilombola na própria comunidade. Nessa escola o povo recupera a alegria de viver, seus projetos. A população aumenta a autoestima de crianças, adolescentes e jovens negros quilombolas que se reconhecem, que estão entre os seus.

Eu acho que todo mundo sabe que nosso bairro foi esquecido pelo poder público nesta gestão. Gestão após gestão. Não é um problema pontual desta ou daquela gestão. A gente precisa de tudo, absolutamente de tudo, mas a nossa luta principal sempre foi **e sempre será por respeito**, pelo nosso direito de ocupar todos os lugares. **Pelo direito de sermos tratados como cidadãos.** A gente luta por essas questões desde há muito tempo. [...] A visão dessa cidade sobre nossa comunidade continua a mesma. Essa é a nossa principal luta no momento. Teve esse acontecimento escancarado. Mostra como essa cidade enxerga a gente ainda. A nossa luta é para mudar essa visão. Diante dos casos de violência e racismo que surgem as pessoas ficam surpresas com a reação dos quilombolas, mas não com a reação dos racistas. Semana da Consciência Negra é o ano inteiro [...] Não só ir lá na Semana da Consciência Negra pendurar um cartazinho e deixar na escola” (Cris Marcelino)¹⁰ (grifo nosso).

10 Depoimento dado via *Facebook*, em uma *live* à antropóloga Cinthia Creatini da Rocha, como contribuição para o documentário *Pele negra, justiça branca*. Disponível em: <https://www.facebook.com/pelenegrajusticabranca/videos/615893169760682>. Acesso em: 7 set. 2022. Acesso somente pelo *Facebook*.

Mapa 1 - Mapa com comunidades quilombolas em Santa Catarina



Fonte: Santa Catarina (2022).

O depoimento de Cris Marcelino reforça mais uma vez a necessidade de os povos quilombolas serem “enxergados” pelo poder público; pela Prefeitura, mas também pelo Estado, pelo Governo Federal, no sentido de trazerem políticas públicas mais efetivas para essas comunidades. O racismo institucional não permite que essas comunidades sejam enxergadas como constituintes da história, em um país onde a história oficial descarta as memórias e experiências de outras histórias – das histórias menores – é sintomático esse esquecimento proposital. Eles são os outros, os não vistos. Os não lembrados. Eles não compõem o projeto de nação, de Estado, de Município, por isso são tratados como não cidadãos. Como diz Cris Marcelino, “queremos ser tratados como cidadãos”, e aí está implícita a sua condição de não cidadania nesse município.

Figura 1 - Vista parcial da Comunidade Quilombola Toca/Santa Cruz – Paulo Lopes/SC



Fonte: Avila (2022).

Serem tratados como cidadãos implica, entre outras coisas, serem respeitados como tal e, nesse sentido, um dos respeitos é terem em seus territórios uma escola quilombola, como garantem as legislações em vigor no Brasil. Mas por que a necessidade de uma escola quilombola? Qual a necessidade específica disso? O que é cidadania? O que é ser cidadão? Enfim, essas são questões que podem ser desenvolvidas a partir do roteiro de um plano de aula. A partir dele, proponho o tema central “História e cultura africana e afro-brasileira” e iniciar a aula com as seguintes problematizações: O que é quilombo? O que são comunidades remanescentes de quilombo? O que são quilombolas? Por que é necessária uma escola quilombola?

DESENVOLVENDO ALGUNS CONCEITOS

Quilombo – uma das primeiras tentativas de conceituar quilombo, conforme Clóvis Moura (1985, p. 17), foi feita pelo Rei de Portugal, ao dizer que “quilombo era toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se acham pilões neles”. Porém, esse é um conceito colonial que há tempos foi ressignificado pelos movimentos sociais negros, em especial pelos movimentos quilombolas.

Uma primeira intelectual negra a ressignificar o conceito de quilombo foi Beatriz Nascimento (1985; 2021), que informa que a ideia original de quilombo está ligada à África, associada à instituição africana e vinculada a um povo chamado Ingabara. Assim, quando povos angolanos foram sequestrados e trazidos ao Brasil para serem escravizados, vieram consigo essa tradição africana de quilombo que aqui foi ressignificada.

Beatriz Nascimento ainda nos informa que esse conceito recebeu no Brasil diferentes significados de acordo com a época e momentos históricos. No Brasil Colônia, quilombo era o local de refúgio do escravismo, portanto, o quilombo era usado como um lugar para onde os negros fugiam da escravidão. Era sinônimo, portanto, de uma instituição contra-hegemônica que se opunha à escravatura e significava liberdade para o povo negro.

Na década de 1970, quilombo significou para a população negra a retomada de uma tradição africana e afro-brasileira: liberdade. Ainda que essa liberdade pelos movimentos negros da década de 1970 estivesse imbuída de uma ideia liberal, ela foi inspirada nas ideias de Zumbi e tinha como modelo máximo o Quilombo dos Palmares. Portanto, para Beatriz, quilombo significa liberdade e paz. Alex Ratts, abordando esse conceito trazido por Beatriz, complementa que:

Para ela, quilombo, especialmente Palmares, podia ser considerado um projeto de nação protagonizado por negros, mas incluído de outros setores subalternos. Quando assume a vertente ideológica do termo, ela entende seu significado para abranger um **território de liberdade**, não apenas referente a uma fuga, **mas uma busca de um tempo/espço de paz** (Ratts, 2006, p. 59, grifo nosso).

No entanto, para além dessas reivindicações, por meio de lutas históricas, o movimento negro defende em suas pautas o reconhecimento de terras de antigos quilombos para os atuais quilombolas. Essa conquista foi alcançada por meio de um artigo na Constituição de 1988, na chamada “disposições transitórias”, onde se lê “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes títulos específicos”.

A partir desse artigo constitucional, uma camada enorme de especialistas começou a tentar definir quilombos na contemporaneidade. Afinal, então, o que são comunidades remanescentes de quilombos? Segundo o artigo 2º, do Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para fins deste decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência a opressão histórica sofrida (Brasil, 2003).

Essas comunidades quilombolas sempre reivindicaram uma escola quilombola em seu território, porque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) determinam que deve haver:

Estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebam parte significativa de estudantes oriundos dessas comunidades quilombolas (Brasil, 2013, p. 279).

Assim, por meio desses pequenos fragmentos narrados pelos estudantes, pudemos perceber o quanto é importante estudar a história e a cultura africana e afro-brasileira, pois fazendo isso estamos advogando um trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), que determina que “o ensino de história afro-brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos” (Brasil, 2013, p. 506), ou seja, o protagonismo da recuperação das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras cabe a nós professores e professoras da Educação Básica comprometidos com uma escola democrática, plural, heterogênea e antirracista, e que prime pelos estudos étnicos e das relações étnico-raciais em sala de aula.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Os primeiros momentos da aula seria para investigar com os estudantes os conhecimentos prévios deles sobre o tema: “Quilombos e quilombolas no passado e no presente”. A partir desses questionamentos iniciais, seriam assistidos vídeos do *YouTube* sobre as narrativas de duas moradoras da comunidade quilombola Toca/Santa Cruz do município de Paulo Lopes. Depois de assistidos os vídeos, seriam retomados os conhecimentos prévios e, por meio da escrita de um texto, seria solicitado que os estudantes respondessem os seguintes questionamentos: A partir das narrativas das moradoras, mencione

o que você entendeu por comunidades quilombolas. Há diferenças entre quilombos e comunidades quilombolas, segundo as moradoras? Qual a principal reivindicação em relação à comunidade quilombola Toca/Santa Cruz? Segundo Daniela, qual a importância de uma escola na comunidade quilombola? Existe racismo em relação à comunidade quilombola Toca/Santa Cruz? Segundo essas narrativas, se há racismo, quais são os meios eficazes de combate-lo?

Nas aulas posteriores, a partir das narrativas das moradoras, a sugestão é apresentar, por meio de slides, os diversos quilombos do Brasil (mapas) e os quilombos de Santa Catarina, destacando também algumas características dos quilombos de Paulo Lopes (Toca/Santa Cruz); Aldeia (Imbituba) e do Morro do Fortunato (Garopaba). Também serão trabalhados textos sobre quilombos na África e sua conexão com os quilombos brasileiros, bem como vídeos/e ou textos sobre racismos promovidos contra pessoas das comunidades quilombolas.

Como **competências gerais**¹¹ da Base Nacional Comum Curricular há: valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, dos seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza.

Como **competências específicas**¹² da Base Nacional Comum Curricular temos: discutir a participação dos negros na sociedade brasileira no final do período colonial, identificando as

11 BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2017, p. 9-10.

12 BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2017, p. 429.

permanências na forma de preconceitos; e estereótipos e violências sobre as populações negras no Brasil e nas Américas.

Os **objetivos de aprendizagem**¹³ propostos para essas atividades serão: entender o conceito de quilombo no passado colonial brasileiro e na atualidade; compreender o significado da luta dos quilombolas para a manutenção do seu território no passado e no presente; construir, na contemporaneidade, práticas antirracistas em relação à população negra brasileira e aos povos quilombolas, em particular; e valorizar o papel dos quilombos do passado e da atualidade como partícipes da história da formação do Brasil nação.

Para os **objetivos de ensino**¹⁴ as propostas apresentadas serão: introduzir o conceito de quilombos; estudar alguns quilombos do Brasil Colônia, com destaque para o de Palmares; evidenciar os laços históricos que unem o Brasil e a África por meio dos quilombos; abordar os diversos quilombos presentes no estado de Santa Catarina, com destaque para as comunidades quilombolas da Aldeia (Imbituba), Morro do Fortunato (Garopaba) e Toca/Santa Cruz (Paulo Lopes); evidenciar os racismos presentes contra as comunidades quilombolas e construir práticas conjuntas para combatê-los; reconhecer e valorizar a história, a cultura, o patrimônio, e as memórias e saberes dos povos quilombolas para a formação da nação brasileira no passado e na atualidade; refletir sobre a opinião da população branca acerca das comunidades quilombolas, particularmente dos municípios de Garopaba, Paulo Lopes e Imbituba; iniciar o trabalho de “desconstrução” da forma estereotipada como foram e são vistos os quilombos no passado e na atualidade.

13 Tomo o aqui os conceitos de ensino e aprendizagem derivados de Gasparin (2010), para quem o ensino e a aprendizagem somente têm sentido se forem pensados para além da sala de aula, ou seja, na relevância social desse conteúdo para o extramuro escolar.

14 Segundo Parmejane e Scarpa (2019), citando Ferraz e Belhot (2010), os objetivos de ensino são as intenções explicitadas pelos professores em seus planejamentos, ou, em outras palavras, são o que os professores esperam que seus alunos aprendam em determinadas condições de ensino; são relacionados também a um estado intencional diretamente ligado ao conteúdo e a forma como ele será aplicado.

Já os **conceitos essenciais**¹⁵ desenvolvidos serão: quilombos, remanescentes quilombolas, Brasil Colonial, Brasil Contemporâneo, colonizador, branquitude, racismo e legislação educacional.

Como **conteúdos conceituais**¹⁶ serão apresentados: quilombo: i) conceito de quilombo; ii) quilombos no Brasil colonial: as diversidades nos diferentes estados do país e na atualidade; as lutas e resistências dos quilombos na luta contra o colonizador no Brasil Colônia; iii) Palmares: exemplo de luta e resistência para a população negra e quilombola no Brasil; iv) os quilombos de Santa Catarina, com destaque para os quilombos de Aldeia (Imbituba), Toca/Santa Cruz (Paulo Lopes) e Morro do Fortunato (Garopaba); v) a ressignificação do conceito de Quilombo; vi) as lutas e resistências dos quilombos na atualidade; vii) os racismos atuais contra as comunidades quilombolas; viii) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola; ix) o Estado de Santa Catarina e a Educação escolar Quilombola; x) os movimentos em favor da educação escolar Quilombola; e xi) as legislações que garantem Direitos aos povos quilombolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a história dos quilombos e das comunidades remanescentes quilombolas no presente é reatualizar, por meio de narrativas de suas memórias e experiências, suas histórias, memórias, patrimônios, cosmovisões e cosmopercepções de mundo, de sociedade e, sobretudo, de educação. Uma educação viva, fora da colonialidade do poder, saber ser – constituída na/para e com a comunidade

15 Conceitos desenvolvidos a partir do quadro-referência das Diretrizes 3 – Organização da Prática Escolar na Educação Básica (Santa Catarina, 2001).

16 Os conteúdos de natureza conceitual, que envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios, referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, ideias e imagens que permitam representar a realidade (Brasil, 1998).

e em diálogo permanente com esses sujeitos que existem e reexistem neste país que violenta física e psicologicamente pessoas negras, quilombolas, indígenas e pobres.

Precisamos urgentemente pautar-nos por uma educação que reivindique em seus currículos o direito à diversidade como um critério básico de respeito a todas as diferenças, sejam elas de gênero, sexo, raça ou classe, para que possamos construir uma sociedade harmoniosa, justa e equânime para todos/todas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no ato de educar. Salvador: Editora da EDUFBA, 2008.

AVILA, Julia Vieira da Cunha. **Figura 3 - uploaded by Julia Vieira da Cunha Ávila**. Disponível em https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Fotos-da-comunidade-Santa-Cruz-Toca-Paulo-Lopes-SC_fig3_329880286. Acesso em 16 set. 2022.

BENJAMIN, Walter. **A origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240. (Obras Escolhidas, v. 1)

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 nov. 2003.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental** – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marchet; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição dos objetivos instrucionais. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich; ARCO,-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chronos e Kairós: o tempo jos tempos da escola. EDUCAR. Curitiba, nº 17, p. 63 -68, 2001.

GASPARIN, João Luiz. Objetivos do ensino e da aprendizagem: análise crítica. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SUL (ANPED SUL), 8, 2010, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2010.

GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos: sonhando com a terra: construindo a cidadania. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**, ano 3, n. 6-7, 1985.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In*: RATTs, Alex (org.). **Beatriz Nascimento**: uma história feita por mãos negras. São Paulo: Zahar, 2021.

PARMEJANE, Fabiola Barrocas; SCARPA, Daniela Lopes. Relações ente os objetivos e conteúdo de ensino e aprendizagem propostos em planejamento de professores de biologia em formação inicial. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS (ENPEC), 12., Natal, 2019. **Anais [...]**. Natal, RN: UFRN, 25-28 jun. 2019.

PEREIRA, Nilton Müllett. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. *In*: PAIM, Elison Antonio (org.). **Patrimônio cultural e escola**: entretecendo saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

RATTs, Alex (org.). **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SANTA CATARINA. **Diretrizes 3** – Organização da Prática Escolar na Educação Básica: conceito científicos e essenciais – competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental e Diretoria de Ensino Médio, 2001, p. 74-76.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina. Mapa. **Comunidades quilombolas**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/educacao-escolar-quilombola-456/mapas-comunidades-quilombolas-544>. Acesso em: 16 set. 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022, 448 p.

3

Tiago Nilson da Silva

PATRIMÔNIO CULTURAL E HISTÓRIA ORAL:

**A VOZ DA MULHER NEGRA ACERCA DA IGREJA
NOSSA SENHORA DA PIEDADE/SC**

INTRODUÇÃO

Os currículos de História no Brasil sempre privilegiaram os grandes feitos dos chamados “grandes homens ou heróis”. Historicamente, eles foram alicerçados em uma perspectiva eurocêntrica, branca, patriarcal, na qual são selecionados e visibilizados somente os grandes acontecimentos e fatos históricos da humanidade, sobretudo da Europa, em detrimento das narrativas e da história de outros povos dos mais diversos continentes, como América, África, Oceania e Ásia. Histórias e narrativas essas que foram e continuam sendo marginalizadas, quando não completamente invisibilizadas e omitidas dos currículos de ensino nas escolas da Educação Básica e nas Universidades. Desse modo, parte significativa da população brasileira, como negros e indígenas, que lutaram bravamente nos grandes acontecimentos da História do Brasil não têm seus nomes registrados nos livros de História, utilizados nas escolas, como heróis ou heroínas¹⁷ da nação. Inclusive, suas histórias, memórias, narrativas, experiências e patrimônios foram completamente esquecidos e invisibilizados na formação escolar de grande parte da juventude brasileira.

No entanto, foi por força dos movimentos negros contemporâneos que a pauta do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira foi incorporada ao currículo escolar por meio da obrigatoriedade trazida pela Lei n. 10.639/2003 e, posteriormente, pela Lei n. 11.645/2008, que incorporou a temática indígena.

Para construir outras narrativas no desenvolvimento dos conhecimentos históricos, vários pesquisadores têm dialogado com as ideias benjaminianas, como memória e experiência, para, a partir

17 Recentemente houve a inclusão do nome de Antonieta de Barros no *Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria*. Antonieta de Barros (1901-1952) foi deputada estadual em Santa Catarina nas décadas de 1930 e 1940, tendo sido a primeira mulher negra a assumir um mandato popular no Brasil. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/05/primeira-deputada-negra-do-brasil-e-reconhecida-como-heroína-da-patria>. Acesso em: 20 maio 2023.

desses conceitos, pensar “histórias outras”. Nesse sentido, entrevistei a Sra. Vani Maria Galo, mulher negra, nascida em 28/03/1959, filha de Manoel Lima dos Santos e Maria Antônia dos Santos, que residiam em Areias de Baixo no município de Governador Celso Ramos, em Santa Catarina. Ela informou que seus avós são, por parte de mãe: Maria Antônia Sanábio e Joaquim João Sanábio; e que os avós por parte de pai são: Alexandre Manoel dos Santos e Isabel Maria dos Santos, que residiam no Jordão, um bairro do mesmo município, tendo eles vindo do bairro Sorocaba, no município de Biguaçu.

Além dela, segundo a Sra. Vani, o casal teve mais seis filhos: Venício Manoel dos Santos, Ivonete Maria dos Santos, Ivone Maria dos Santos, Anísio Manoel dos Santos, Benício Manoel dos Santos e Onésio Manoel dos Santos. Aos 13 anos de idade, ela e sua família foram morar no bairro da Armação da Piedade. Ela estudou até o quarto ano do primário, que atualmente corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Aproximadamente aos 18 anos de idade ela foi para Blumenau, onde se casou e teve um filho: Marcos Aurélio dos Santos. A união do casal foi dissolvida após três anos de casamento, e ela retornou ao bairro da Armação da Piedade, com cerca de 21 anos. Após 8 meses divorciada, ela se casou com Teodoro Claudino Galo, negro, filho de Generosa Claudino Galo, mãe solteira. A Sra. Generosa foi morar na localidade junto com sua família. Ele, Teodoro Claudino Galo, trabalhou como pescador artesanal boa parte de sua vida e, após um período, trabalhou no cemitério do bairro. A diferença de idade entre ambos era de dezenove anos, sendo ele o de mais idade. Nesse casamento, eles tiveram três filhos: Reginaldo Teodoro Galo, Jessé Teodoro Galo e Jocasta Vani Galo. Ela atualmente aposentada, tendo exercido a profissão de dona de casa. Tornou-se viúva aos 36 anos e continua morando no mesmo local até a presente data (GALO, 2022)

O texto a seguir, inicia-se com uma discussão teórica sobre “memória”, “narração” e “experiência”, baseada nas obras de Benjamin (1994), Bondía (2002) e Gagnebin (2014). Em seguida, apresenta-se

uma análise histórica da Armação da Piedade/SC, fundamentada nos estudos de Comerlato (2011), Mamigonian (2023), Silva (1992) e Zimmermann (2011). Essa análise é complementada por uma breve discussão sobre o patrimônio cultural no Brasil, respaldada por Paim (2015). Posteriormente, apresenta-se um trecho da narrativa da Sra. Vani Maria Galo acerca da Igreja Nossa Senhora da Piedade, um patrimônio cultural municipal e estadual. Por fim, há uma proposta pedagógica destinada a professores da Educação Básica, visando auxiliar o trabalho com o Patrimônio Cultural em sala de aula.

MEMÓRIA, NARRAÇÃO E EXPERIÊNCIA

O passado, segundo Benjamin (1994), traz consigo a essência do ar que já foi respirado, a vivência do que já foi experienciado. Essa experiência, na sua natureza humana, alcança os indivíduos do presente que se identificam com ela. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido. E é a comunicabilidade da experiência, através da narrativa, que possibilita esse encontro do eu-presente com o outro-passado.

Para Gagnebin (2014), o ato de lembrar, na concepção de Benjamin, não se reduz à acumulação de dados, tornando-se um fardo que pode impedir os vivos de agir com inventividade e liberdade. Portanto, a crítica benjaminiana, incide justamente nessa concepção de memória "neutra", "desinteressada", que coloca toda essa faculdade humana como um mero instrumento indiferente, e não como um órgão ligado à vida e, sobretudo, ao presente.

Walter Benjamin é conhecido, de acordo com Gagnebin (2014), por ser um teórico da memória e da conservação do passado. Sua obra oferece um manancial de belas citações para historiadores, conservadores de patrimônio ou de museus, pesquisadores e escritores que constatarem, com razão, a indiferença que caracteriza nossa

atual relação com o passado. Por isso, memória, história e identidade não são, para ele, conceitos imutáveis, mas instâncias que sofrem transformações históricas.

Benjamin apresenta a ideia de memória, conforme explicado por Paim (2012), em conexão com experiências vivenciadas. O trabalho do historiador envolve a elaboração de uma narrativa que estabelece uma relação com um período distinto, caracterizado como contínuo, vazio e homogêneo. O tempo dedicado à rememoração é considerado um tempo vital, pois propõe a salvação, em vez da redenção dos indivíduos que se dedicam ao ato de lembrar.

Por isso, a questão da memória, de acordo com Gagnebin (2014), é inseparável de uma reflexão sobre a narração. E as formas de narrar são os meios fundamentais da construção da identidade, pessoal, coletiva ou ficcional. Segundo ela, Benjamin define a narração a partir da oralidade (ou seja, da relação ouvinte-narrador) e da transmissão. Então, narrar não é apenas salvar e conservar, mas é também, poderíamos dizer, salvar tão completamente que se possa deixar de conservar, de arquivar, de classificar, de manter. E a necessidade de narrar persiste na contemporaneidade, mas sua realização se torna cada vez mais problemática. A problemática da memória e da narração não pertence somente a uma reflexão literária, mas, fundamentalmente, diz respeito a uma reflexão historiográfica crítica, que adquire traços cada vez mais políticos.

Nesse sentido, Benjamin (1994), em *Experiência e pobreza* (1933) e em *O contador de histórias* (1936), afirma que a experiência como arte de narrar está em vias de extinção. A arte de narrar, segundo o autor, está definindo, porque a sabedoria está em extinção. A experiência que passa de uma pessoa a outra é a fonte a que recorreram todos os narradores. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. Por isso, segundo o autor, a narrativa, que durante tempo floresceu em um meio de artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela própria, em um certo sentido, uma forma artesanal de comunicação.

Ela não está interessada em transmitir o “puro em si”, da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha na vida do narrador para, em seguida, retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. O narrador tem sempre suas raízes no povo. Independentemente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos por meio dos quais seus frutos podem ser colhidos. Para o autor, o narrador figura entre os mestres e os sábios.

Após a compreensão de memória e narração, acrescento o conceito de experiência. A experiência, de acordo com Bondía (2002), é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. O sujeito da experiência, segundo o autor, é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, segundo o autor, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. O saber de experiência é aquele necessário para separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado.

Para compreender a profundidade da narrativa desta mulher negra, a seguir serão apresentados aspectos históricos da região em que ela vive. É importante salientar que essa mesma região abriga o patrimônio cultural, a Igreja Nossa Senhora da Piedade, cuja memória ela compartilha em sua lembrança.

ARMAÇÃO DA PIEDADE

Na segunda metade do século XVIII, em Santa Catarina, o aumento populacional ocorreu simultaneamente à instalação das armações baleeiras. Essas armações eram núcleos populacionais voltados para a captura e beneficiamento de baleias, e foram estabelecidas por empresários por meio de contratos, garantindo o monopólio real na exploração da pesca desses animais. Durante o século XVIII, foram fundadas no território catarinense as seguintes armações, em ordem cronológica: Armação Grande ou de Nossa Senhora da Piedade (1746), Armação de Sant'Ana de Lagoinha ou das Lagoinhas (1772), Armação de São João Batista de Itapocorói ou Itapocoroy (1778), Armação de São Joaquim de Garopaba (1793) e Armação de Imbituba (1796) (Comerlato, 2020).

A escolha da primeira armação provavelmente esteve condicionada à localização, dada as vantagens de estar próxima à Fortaleza de Santa Cruz na Ilha de Anhatomirim. A Armação da Piedade situava-se no continente, na entrada da barra norte da Ilha de Santa Catarina, em uma enseada calma, em frente à fortaleza, a uma distância de quase 6 km. Essa localidade era ideal para a prática do escoamento da produção, pois era um local seguro devido à proximidade com a maior fortaleza de Santa Catarina, além de permitir um rápido deslocamento para fora da baía. Ela foi a maior e mais importante armação do litoral catarinense.

A instituição da construção da Armação de Nossa Senhora da Piedade ocorreu em 1741 pelo desembargador do Conselho Ultramarino Tomé Gomes Moreira. Em 1742, deu-se início à construção de diversos estabelecimentos, como a casa grande, a capela, às moradias, os alojamentos e as senzalas, além de um engenho de frigir e reservatórios de óleo, armazéns e oficinas, cais, rampas e paredões. Ao fundo desses estabelecimentos, havia uma mata, de onde era

extraída madeira para a construção de barcos, ferramentas e lenha para as fornalhas onde se fundia o óleo extraído das baleias (Silva, 1992; Zimmermann, 2011) O conjunto de edificações era expressivo para o período de sua construção (Comerlato, 2011).

Nas armações baleeiras, os trabalhadores livres e escravizados compartilhavam as tarefas tanto no mar quanto em terra. Eles capturavam as baleias, as encalhavam na praia para serem cortadas e fritavam os pedaços de carne para extrair o óleo. Uma parte dos trabalhadores, provavelmente as mulheres, idosos e crianças escravizadas, eram responsáveis pela produção e preparação de alimentos (Mamigonian, 2023)

A Armação da Piedade é um exemplo significativo da presença dos africanos na história de Santa Catarina. Esse local desafia a narrativa racista que enfatiza apenas a origem europeia da população do estado. Ele nos convida a refletir sobre a importância fundamental dos negros e da diversidade étnica na formação da classe trabalhadora em Santa Catarina e no Brasil (Mamigonian, 2023)

PATRIMÔNIO CULTURAL

A concepção de patrimônio como um bem comum de uma nação emergiu como uma expansão da construção da identidade nacional (Paim, 2015, p. 238). Assim, “o patrimônio foi entendido durante muito tempo como algo excepcional. Portanto, estava distante das pessoas comuns. [Visto que] a Constituição brasileira de 1988, integrada às problematizações mundiais, ampliou em muito a noção de patrimônio, incorporando a perspectiva de bem cultural” (Paim, 2015, p. 238). Isso ocorreu, segundo o autor, em virtude de os “estudos históricos passarem a trazer no seu bojo preocupações com as questões culturais” (Paim, 2015, p. 238).

Nesse cenário, segundo o autor, o patrimônio deixou de ser algo com o foco na construção identitária da nação e passou a configurar-se “como uma estratégia de construção identitária por meio de cenários e simulacros” (Possamai, 2013, p. 92 *apud* Paim, 2015, p. 239) Portanto, “[...] passamos hoje de um patrimônio nacional a um patrimônio identitário, de um patrimônio herdado a um reivindicado, de patrimônio visível a um patrimônio invisível, de um patrimônio ligado ao Estado a um patrimônio social, étnico ou comunitário” (Gil, 2013, p. 160).

A IGREJA NOSSA SENHORA DA PIEDADE

A Igreja Nossa Senhora da Piedade, localizada no município de Governador Celso Ramos, em Santa Catarina, destaca-se como a única edificação remanescente do pioneiro e extenso empreendimento baleeiro na costa catarinense, dedicado à exploração dessa atividade (Mamigonian, 2023). Evidencia-se no edifício suas características do estilo colonial português, mantendo as características típicas das igrejas setecentistas, como o frontão triangular. Essa igreja é reconhecida como a primeira construída em Santa Catarina no século XVIII com a utilização de óleo de baleia na argamassa. Atualmente, ela está ao lado das ruínas da antiga Armação da Piedade, o maior empreendimento baleeiro do Brasil Meridional no contexto do Brasil Colonial. Em 1839, ela foi incorporada à Marinha (FCC, 2023).

Figura 4 – A Igreja Nossa Senhora da Piedade/SC



Fonte: Portal do Turismo de Governador Celso Ramos (Governador Celso Ramos, 2010).

O tombamento municipal da Igreja Nossa Senhora da Piedade, do cemitério público, do cruzeiro e das ruínas adjacentes deu-se por meio do Decreto n. 10 de 12 de maio de 1983 do município de Governador Celso Ramos. Esse bem cultural também foi patrimonializado pelo estado de Santa Catarina por meio do Decreto estadual n. 3.458/2001 em 23 de novembro de 2001. Gonçalves (2016, p. 199) esclarece que a efetivação do tombamento em nível estadual ocorreu quase duas décadas depois (somente 18 anos após a abertura). Conforme o documento que consta do próprio processo, datado de 23 de agosto de 2001 e assinado pela arquiteta Fátima Althoff, a demora se deu em virtude do extravio do processo original (FCC/ Processo de tombamento 001/83, f. 91-92).

FRAGMENTO NARRATIVO

A Sra. Vani é descendente das primeiras famílias negras que se estabeleceram na Armação da Piedade, por volta de 1970. Portanto, sua narrativa possui uma relevância inestimável para a rememoração e ressignificação do patrimônio cultural existente nesse local.

Ao abordar esse tema, Ciampi (2015) reforça a ideia, afirmando que se faz urgente problematizar as diferentes apropriações sociais e culturais pelo patrimônio, retirando-lhe o seu estatuto de sacralizado, considerando-o produto e vetor de relações sociais. Isso significa que ter o patrimônio como tema de investigação dos estudos históricos nós permite melhor compreendê-lo, retirando-o da naturalização, percebendo sua historicidade e seus múltiplos caminhos de apropriação social.

A autora salienta que o patrimônio no ensino de História deve ser compreendido como uma relação educativa aberta, em processos de diálogo e confronto. Uma prática circunstanciada, inconclusiva e provisória, logicamente ligando uma noção de patrimônio em processo, já marcado pelas noções de imaterialidade e de não consagração.

A seguir será apresentada a narração de Vani Galo acerca da Igreja Nossa Senhora da Piedade, ressaltando que esse local foi o maior e mais importante empreendimento baleeiro do litoral catarinense.

A igreja foi feita na época dos escravos. Foi uma época marcante. Para mim é bem marcante. Os meus ancestrais foram os que construíram uma beleza tão rica. Hoje em dia tem um monte de igreja. Eles levantam dos tijolinhos. Só tem luxo. Mas aquela é uma igreja que foi feita com suor. A gente sabe dos tamanhos das pedras (Galo, 2022).

Nesse trecho fica evidente que o referido patrimônio cultural não é reconhecido meramente por sua proveniência colonial, católica e barroca. A igreja é reinterpretada como um símbolo da presença de africanos, afrodescendentes e afro-brasileiros na região, destacando a contribuição do trabalho que eles realizaram na edificação de construções que, atualmente, são patrimonializadas devido à sua relevância histórica.

De acordo com Paim e Araújo (2018), as pessoas somente respeitam, admiram, preservam e se identificam com aquilo que conhecem. Para que ocorra especialmente a identificação (ou não) com os bens patrimoniais, faz-se necessário pensar e construir possibilidades de educar para o patrimônio, a fim de que as pessoas conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços, às problematizações, lugares de guarda e preservação dos diferentes bens patrimoniais.

Os autores afirmam que o trabalho de entrecruzamento das histórias, memórias, patrimônios e identidades certamente contribuirá para a “compreensão do ‘eu’, a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como um sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar essa sociedade, o espaço, o conhecimento e a história” (Fonseca, 2003, p. 250). Para tal, não podemos apresentar apenas a história ou memória oficial, faz-se necessário apresentar as memórias e histórias locais, dos trabalhadores e dos cidadãos anônimos que também fazem – e muito – a história.

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM O PATRIMÔNIO CULTURAL

O ensino de História é, de acordo com Paim (2015, p. 238), um “campo de lutas, no qual diferentes concepções disputam espaço”, algo com o que se concorda plenamente. Para o autor, a interface

entre o patrimônio cultural e a construção de conhecimento histórico educacional é um processo político de produção coletiva de significados, gestado por subjetividades, intencionalidades e relações de poder" (Paim, 2012 *apud* Paim, 2015, p. 238).

A seguir será apresentada uma proposta pedagógica centrada no patrimônio cultural de povos e populações negras. Essa temática foi desenvolvida na disciplina *Ensino de História e Educação Patrimonial* do ProfHistória, ministrada no primeiro semestre de 2022 pelas professoras Carina Martins Costa (UERJ), Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS) e Mônica Martins da Silva (UFSC). A proposta explora diversos projetos que destacam a história da população negra em diferentes espaços de memória. Os seus objetivos são: conhecer diferentes projetos que promovem a visibilidade da história da população negra em diferentes espaços de memória e apresentar os seguintes projetos: Programa Santa Afro Catarina, Projeto Territórios Negros em Porto Alegre, Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre, Museu da Memória Negra de Petrópolis e Projeto Passados-Presentes.

A seguir serão apresentadas algumas sugestões de sites e projetos envolvendo patrimônio negro para serem utilizados no desenvolvimento de estudos em sala de aula.

O Programa *Santa Afro Catarina* tem como objetivo valorizar o patrimônio cultural associado à influência africana e afrodescendente em Santa Catarina. Em um website são apresentadas possibilidades para trabalhar com esse assunto: narrativas históricas, documentos e atividades educacionais para aplicação em sala de aula, além de sugestões de itinerários pela cidade¹⁸.

O Projeto *Territórios Negros: Patrimônios afro-brasileiros em Porto Alegre* é um desdobramento do projeto *Territórios Negros* que existe enquanto percurso de ônibus desde 2009, com funcionamento regular até 2016 em parceria com a Companhia Carris

Porto-Alegrense, com Empresa Pública de Transporte Coletivo/ EPTC e com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/ SMED. O Projeto *Territórios Negros*, ao destacar positivamente espaços e memórias praticados pelos afro-brasileiros na cidade de Porto Alegre/SC, contribui na construção de outras relações com a cidade e seu patrimônio cultural e, especialmente na reeducação das relações étnico-raciais na capital gaúcha, recentemente divulgada como aquela que possui um dos piores índices sociais de diferença entre negros e brancos no país. As principais ações do projeto envolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, na medida em que é um espaço de estágio, de produção de material didático e de formação de professores, aprofundando a história e a cultura afro-brasileira¹⁹.

Há também o Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre, um projeto que busca visibilizar a comunidade afro-brasileira com a instalação de obras de arte em espaços públicos da cidade. O projeto se constitui por meio da colaboração de diversas entidades do movimento negro, reunidas pelo Centro de Referência Afro-brasileiro. O percurso visual em processo de execução evoca a presença, a memória e o protagonismo social e cultural dos africanos e descendentes no Centro Histórico da cidade de Porto Alegre, cuja pesquisa histórico-antropológica indicou os lugares vivenciados pelos negros, visando locais para se elaborar objetos de arte representativos, tais como: o Cais do Porto e os antigos Ancoradouros; o Mercado Público e seu entorno; o Largo da Quitanda (Praça da Alfândega); o Pelourinho (Igreja das Dores); o Largo da Força (Praça Brigadeiro Sampaio); e a Esquina do Zaire (Av. Borges de Medeiros com Rua da Praia). No entorno, a partir das redes de relações sociais dos negos cativos e livres, temos a Igreja da Nossa Senhora do Rosário, o Mercado Público, a Santa Casa de Misericórdia, a Colônia África e o Areal da Baronesa²⁰.

19 Informações obtidas em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/extensao/territorios-negros/>. Acesso em: 3 jul. 2023.

20 Informações obtidas em: <https://museudepercursodonegroempuertoalegre.blogspot.com/>. Acesso: 3 jul. 2023.

O Museu da Memória Negra de Petrópolis é um museu que tem o compromisso de manter e ampliar a cultura afro-brasileira de resistência e de trabalho da memória negra. É um movimento coletivo dedicado a fundar um acervo público para mulheres e homens negros da cidade de Petrópolis/RJ, bem como reivindicar narrativas e promover ações identitárias e representativas para a população afro-petropolitana. É um museu que faz a denúncia do apagamento de nossas memórias e anuncia a significativa dimensão da presença negra metropolitana²¹.

Outro Projeto existente é o *Passados presentes*, que aborda tráfico atlântico de africanos escravizados para as Américas, considerado pela ONU um crime contra a humanidade. Com o objetivo de reconhecer essas histórias e estimular o turismo de memória no Rio de Janeiro, o projeto *Passados presentes – memória da escravidão no Brasil*, em parceria com as comunidades, desenvolveu um aplicativo para celular e construiu exposições permanentes no quilombo do Bracuí, no quilombo de São José da Serra e na cidade de Pinheiral. O Projeto foi elaborado a partir do *Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil* e é uma iniciativa da *Rede de Pesquisa Passados presentes* (LABHOI/UFF – Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense e NUMEM/UNIRIO – Núcleo de Memória e Documentação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). O Projeto foi apresentado pelo Centro de Referência de Estudos Afro-Brasileiros do Sul Fluminense e pela JLM Produções Artísticas ao *Edital Petrobras de Patrimônio Imaterial 2012*. Para o desenvolvimento da pesquisa e das plataformas digitais, o Projeto contou também com apoio do edital FAPERJ/COLUMBIA GLOBAL CENTER, por meio do Projeto *Passados presentes: escravidão e*

21 Informações obtidas em: <https://museudamemorianegradepetropolis.com/sobre/>. Acesso em: 3 jul. 2023.

reparação nas políticas públicas na área de educação no Brasil, coordenado por Hebe Mattos (LABHOI/UFF) e David Scott (Columbia University); e do edital FAPERJ n. 35/2014 – Programa “Apoio à Difusão e Popularização da Ciência e Tecnologia no Estado do Rio de Janeiro 2014”, coordenado por Keila Grinberg (NUMEM/UNIRIO)²².

Após essa fase, o/a educador/a distribuiu os títulos dos projetos com informações essenciais para a realização de um seminário, como os links de acesso e perguntas orientadoras. Uma vez concluída essa etapa, uma reflexão coletiva é realizada com discentes e docentes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ressaltado por Galzerani (2015), é essencial participar ativamente de um diálogo que envolva conceitos e conhecimentos, permitindo-nos reconsiderar o conhecimento adquirido em ambientes educacionais. Ao questionar nossas práticas, podemos desmontar a estrutura hierárquica do conhecimento histórico relacionado ao uso da memória. Além disso, é fundamental lidar com uma compreensão mais completa do sujeito histórico. A autora ressalta que devemos buscar memórias que se baseiam na circulação coletiva, nas tradições, nas interações sociais dinâmicas e na necessidade de comparar diferentes discursos.

Nesse sentido, entende-se que por meio da história oral foi possível protagonizar, pelas lembranças, as experiências, as memórias, as histórias e culturas de pessoas invisibilizadas pela história oficial, e utilizá-las em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- CIAMPI, Helenice. O presente do passado na formação do professor de História. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015.
- COMERLATO, Fabiana. As armações baleeiras na configuração da costa catarinense em tempos coloniais. **Tempos Históricos**, v. 15, n. 2, p. 481-501, 2011.
- COMERLATO, Fabiana. As populações de origem africana nas armações baleeiras catarinenses. *In*: SEMINÁRIO SOBRE ARMAÇÕES BALEEIRAS DE SANTA CATARINA, 3., 2020, Garopaba. **Anais** [...]. Garopaba, SC: Edição Virtual do IFSC, 2020. Garopaba. Disponível em: <https://nea.ufsc.br/armacoes-baleeiras-de-sc/3o-seminario-sobre-armacoes-baleeiras-de-santa-catarina/>. Acesso em: 18 maio 2023.
- FCC. Fundação Catarinense de Cultura. **Igreja de Nossa Senhora da Piedade e ruínas adjacentes**. Disponível em: <https://www.cultura.sc.gov.br/a-fcc/sobre/1399-patrimonio-cultural#governador-celso-ramos>. Acesso em: 29 nov. 2023.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 13. ed. amp. e rev. Campinas/SP: Papyrus, 2003.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. O trabalho de rememoração de Penélope. *In*: GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: 34, 2014, p. 217-249.
- GALO, Vani Maria. **[Entrevista concedida a] Tiago Nilson da Silva**. Governador Celso Ramos: jun. 2022.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Memória, sensibilidades e saberes**. Campinas: Alínea, 2015.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas. Patrimônio cultural e ensino de história: reflexões sobre a remoção de uma vila de classes populares. *In*: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Ensino de história no Cone Sul**: patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão, 2013, p. 147-162.

GOVERNADOR CELSO RAMOS. **Decreto n. 10, de 12 de maio de 1983**. Trata do Tombamento histórico da Capela de Nossa Senhora da Piedade. Governador Celso Ramos: 12 maio 1983.

GOVERNADOR CELSO RAMOS. Portal de Turismo. **Construções históricas**. Igreja Nossa Senhora da Piedade. 20 jan. 2010. Disponível em: <https://turismo.governadorcelsoramos.sc.gov.br/post-6003/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

IPATRIMÔNIO. Patrimônio cultural brasileiro. **Governador Celso Ramos - Igreja de Nossa Senhora da Piedade**. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/governador-celso-ramos-igreja-de-nossa-senhora-da-piedade/#!/map=38329&loc=-27.37855600000003,%20-48.535001>. Acesso em: 29 nov. 2023.

MAMIGONIAN, Beatriz. Laboratório de Estudos de História dos Mundos do Trabalho. Lugares de Memória dos Trabalhadores. **Armação da Piedade, Governador Celso Ramos (SC)**. Disponível em: <https://lehmt.org/lmt79-armacao-da-piedade-governador-celso-ramos-sc-beatriz-mamigonian/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

MUSEU da Memória Negra de Petrópolis. **Sobre**. Disponível em: <https://museudamemorianegradepetropolis.com/sobre/>. Acesso em: 10 out. 2023.

MUSEU de Percurso do Negro em Porto Alegre. **Inicial**. Disponível em: <https://museudepercursodonegroemportoalegre.blogspot.com/>. Acesso em: 10 out. 2023.

PAIM, Elison Antonio. Dialogando com percepções de memória. *In*: PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 19-33.

PAIM, Elison Antonio. Proposta curricular de Santa Catarina: ensino de História, memória e patrimônio cultural. **OPIS**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 235-256, 2015.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 92, 2018.

PASSADOS Presentes. **Memória da escravidão no Brasil**. Disponível em: <http://passadospresentes.com.br/>. Acesso em: 10 out. 2023.

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e identidade: qual o lugar da história? *In*: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Ensino de história no Cone Sul**: patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão, 2013, p. 87-98.

SANTA Afro Catarina. Disponível em: <http://santaafrocatarina.ufsc.br/santaafrocatarina/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 3.458, de 23 de novembro de 2001.** Homologa o tombamento da edificação religiosa, no município de Governador Celso Ramos, constituída pela Igreja Nossa Senhora da Piedade, localizada na Praia da Armação da Piedade. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-3458-2001-santa-catarina-homologa-tombamento-de-imoveis> Acesso em: 10 de junho de 2023.

SILVA, Célia Maria e. **Ganchos/SC:** ascensão e decadência da pequena produção mercantil pesqueira. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.

UFRGS. Universidade Federal de Porto Alegre. Laboratório de História e Ensino. **Territórios Negros.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/extensao/territorios-negros/>. Acesso em: 10 out. 2023.

ZIMMERMANN, Fernanda. **De armação baleeira a engenhos de farinha: fortuna e escravidão em São Miguel da Terra Firme - SC:** 1800-1860. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História, Florianópolis, SC, 2011.

4

Vanucci Bernard Deucher

DESCONSTRUINDO O RACISMO:

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
COM A LITERATURA

Eles querem que alguém
Que vem de onde nós vem
Seja mais humilde, baixe a cabeça
Nunca revide, finja que esqueceu a coisa toda
Eu quero é que eles se...

(Emicida, 2015)

PRIMEIRAS PALAVRAS

A comunidade negra brasileira experienciou, ao longo de séculos, violências físicas, simbólicas e discursivas que produziram exclusões e invisibilidades, tanto no tempo da escravização quanto da liberdade, adquirindo variadas formas de opressão e autoritarismo com o objetivo de silenciar esse grupo. Passado um século do fim da escravização, ainda existem barreiras a serem superadas para um reconhecimento pleno de direitos, sejam eles sociais, políticos, econômicos, religiosos ou históricos.

Entretanto, houve avanços em relação aos direitos dos afro-brasileiros, principalmente na primeira década do século XXI, porém direitos e reconhecimentos são constantemente ameaçados, sendo que, nos últimos seis anos, sofreram ataques diários do governo federal, que subjuga, oprime e questiona direitos adquiridos, mostrando que a ideia de democracia racial e cordialidade brasileira é um mito criado para abafar os conflitos étnicos e raciais existentes, visto que o racismo, a exclusão e o preconceito sempre estiveram e ainda estão presentes na sociedade brasileira. Em razão desse preconceito, não à toa assistimos diariamente cenas de pessoas negras sendo vítimas de preconceito e racismo em diferentes partes do país. Embora presenciemos cenas racistas, abertas ou veladas, estamos em um momento em que não basta não ser racista; precisamos de indivíduos antirracistas para combater as diversas formas de discriminação da comunidade negra brasileira.

Com o objetivo de combater o racismo e criar sujeitos antirracistas capazes de conviver com a diferença, a diversidade e a multiplicidade é que pretendemos apresentar neste artigo uma proposta pedagógica antirracista para as aulas de História, tanto para o nono ano do Ensino Fundamental quanto para o terceiro ano do Ensino Médio. Como recurso didático-pedagógico, sugere-se a literatura e os vídeos como materiais de apoio, e também uma entrevista realizada com uma docente do Ensino Médio sobre as questões étnico-raciais na educação, com o intuito de desenvolver habilidades e pensamentos críticos dos educandos – constituindo assim uma cultura antirracista. Para isso, discorreremos de forma não linear acerca das origens do preconceito racial, das formas de silenciamento e dos mecanismos de marginalização e exclusão das populações afro-brasileiras, tendo por como objeto de conhecimento período do Brasil República.

Nesta proposta pedagógica apresentada no presente artigo, temos como base os a Lei n. 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Base da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no território catarinense. Todos esses documentos anteverem direitos à diversidade e respeito às diferenças, elementos fundamentais para a plena democracia, direitos humanos e combate a qualquer forma de discriminação.

Previsto em lei, o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira necessita de subsídios e ações efetivas para seu desenvolvimento no contexto escolar, social e universitário, para que seja colocada no cotidiano escolar e curricular, e não se torne “letra morta”. Faz-se necessário uma produção teórico-metodológica de materiais pedagógicos, a fim de evitar a reprodução de concepções de ensino etnocentristas, preconceituosas e racistas. Para tanto, a BNCC e o Currículo Base do território catarinense fornecem recursos para que lei seja empregada sem restrições em sala de aula.

CURRÍCULO E DIVERSIDADE: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS COM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Os documentos curriculares referidos trazem indicações para não tornar a Lei n. 11. 654/2008 “letra morta”, como se consagrou no ditado popular o termo para referenciar muitas das leis elaboradas e não colocadas em prática. No caso na BNCC e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio do território catarinense, precisamos primeiro entender que os currículos são espaços de poder, uma “arena política de disputa de visões de mundo” (Araújo, 2020, p. 193), destarte, o ensino é uma disputa de concepções de mundo da qual a escola e a sala de aula não estão imunes.

O racismo é uma “concepção de superioridade racial que buscou justificativas biológicas, religiosas e teóricas para hierarquizar os diversos grupos étnicos constituindo os brancos europeus superiores aos demais” (Chagas, 2022). O racismo no Brasil está nas estruturas institucionais, sociais e culturais da sociedade desde a escravatura até o tempo presente, que tem se transformado em uma “linguagem com graves consequências” (Schwarcz, 2019, p. 27), ou seja:

[...] a escravidão foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferenças fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita (Schwarcz, 2019, p. 28).

As discriminações racistas são resultado de ações do passado incorporadas ao presente, que mantêm as estruturas coloniais de mando. É certo que o sistema escravocrata foi violento e gerou uma sociedade violenta que exclui grupos, conhecimentos, histórias e direitos que, ao longo dos séculos, foram e são apagados, invisibilizados, engrenando marcadores sociais que demarcam lugares e subjugam os afrodescendentes.

Considerar a cultura africana e afro-brasileira nas aulas de História é ir muito além de mero cumprimento do currículo, é a “busca do passado de povos subjugados marcando uma luta por sua emancipação e reconhecimento” (Evaristo, 2021, p. 24), que desloque os povos afro-brasileiros para dentro da história, “é previsto uma revisão no ensino de história, no sentido de auxiliar na visibilidade desses povos, estabelecendo um diálogo temporal do passado com o presente, evidenciando as contradições sociais e conflitos inconciliáveis entre os projetos com o Estado e com a sociedade brasileira” (Kaiapó, 2021, p. 39) e, para isso, uma concepção pedagógica decolonial – que se contraponha:

[...] ao pensamento único, colonial, eurocêntrico, de morte, de apagamento, de memoricídio, de epistemicídio, de ecocídio e, que propõem o respeito a pluralidade dos conhecimentos, a decolonização dos seres humanos e humanização de todos, formas de poder menos centralizadas, opressoras e excludentes (Paim; Antoni; Araujo 2021, p. 36).

Para desenvolver uma cultura antirracista no ensino de História sobre a cultura afro-brasileira, faz-se necessário uma pedagogia decolonial em que os documentos da educação básica são um caminho de apoio para essa empreitada. Apesar das críticas que devemos fazer a esses documentos, não podemos ignorar as possibilidades e a perspectiva de um ensino-aprendizagem humanizador. No caso da BNCC, ela deve antever uma educação integral baseada na formação plural dos sujeitos, o que significa que a escola deve ser um lugar de pluralidade de conhecimentos para promover um ensino-aprendizagem voltado a formar sujeitos que respeitem as diferenças. Sobre a escola, a Base Nacional Comum Curricular afirma que ela é um espaço “de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2018, p. 12). E vai além, afirmando que a aprendizagem tem que estar sincronizada com os interesses e problemas sociais contemporâneos e

deve tratá-los em sala de aula (Brasil, 2018, p. 12), concebendo novas alternativas de existir com o “eu”, o “outro” e “nós”. Já no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio no território catarinense, existe a afirmação de que “as práticas pedagógicas inclusivas e interdisciplinares transformam, por conseguinte, a escola em um espaço de convivência cidadã, de forma a promover a interação, o respeito, o reconhecimento e a valorização entre os diferentes grupos étnicos” (Santa Catarina, 2020, p. 42). Além das possibilidades apresentadas, é evidente que existem problemas para alcançar uma ampla implantação da Lei n. 11. 654/2008. Nesse sentido, outro caminho importante são as competências e habilidades a serem desenvolvidas e os objetivos que devem ser alcançados em sala de aula com o objeto de conhecimento.

As competências gerais da educação básica expostas na BNCC e aludidas no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio no território catarinense aponta diz que os educandos devem, ao longo do seu percurso formativo, desenvolver competências e habilidades não apenas cognitivas e emocionais, mas também sociais: a primeira competência é o conhecimento, a terceira é repertório cultural e a sexta é trabalho e projeto de vida. Na competência conhecimento, é enunciando que “utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 09). Nessa competência notamos, explicitamente, que há preocupação em formar indivíduos capazes de colaborar para uma sociedade justa e inclusiva, capazes de respeitar as diferenças. A terceira competência, repertório cultural, e a sexta, trabalho e projeto de vida, mencionam que:

[...] valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais e valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos [...] escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

As três competências citadas contribuem para que temáticas étnicas, raciais, indígenas, e relacionadas aos direitos de grupos e à valorização de saberes e culturas sejam lecionadas, já que estão previstas na BNCC e no Currículo Base da educação catarinense. Isso significa implantar pedagogias contra-hegemônicas em sala de aula, sem medo de repressões, dado que os educadores estão legalmente amparados.

As competências específicas das ciências humanas e sociais aplicadas para o Ensino Médio reconhecem a necessidade de “combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos, solidários, respeitando os direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 558). Apesar dos conceitos como democracia, igualdade, inclusão e respeito à diversidade estarem presentes nos dois documentos citados, esses “não assentem notoriamente sobre a cultura afro-brasileira, deixando assim, os inúmeros jovens e crianças afrodescendentes não reconhecidos nos currículos” (Araújo, 2020, p. 195). Diante disso, servir das fissuras dos currículos é uma alternativa para “descolonizar o pensamento, reconhecer as outras formas de interpretação da(s) história(s)” (Miranda, 2014, p. 193), é uma demanda imediata para alcançar uma educação plural de fato, para abandonar os pensamentos etnocentristas e a lógica colonial excludente.

Outro alicerce dentro dos documentos citados são as habilidades a serem desenvolvidas nos educandos. A habilidade que faz referência aos estudos da cultura afro-brasileira é a que tem como objetivo “relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual” (Brasil, 2018, p. 565).

Embora insuficientes para atender as demandas sobre a cultura afro-brasileira, essas habilidades podem ser desenvolvidas na

perspectiva decolonial, uma vez que algumas tratam da identificação de formas de paternalismo e autoritarismo na sociedade: “as diversas formas de violência propondo mecanismos para combatê-las, analisar os processos de estratificação e desigualdade socioeconômica e que propõem ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 566).

Com base nisso, percebemos que somente uma educação problematizadora, livre do pensamento hegemônico e dos preconceitos pode ser libertadora para os diferentes sujeitos nela inseridos. A educação libertadora e problematizadora aposta nos indivíduos como seres capazes de modificar a realidade social, promovendo uma sociedade antirracista. Para isso, faz-se necessário tomar consciência crítica do meio sociocultural e econômico em que se vive, porquanto “minha presença no mundo deve ser uma posição de luta para não ser apenas objeto, mas sujeito” (Freire, 2006, p. 54). Pensar em modificar a sociedade é próprio da consciência crítica do Ser e, mais que isso, é o puro ato de liberdade de não estar subjugado pelas classes opressoras. Para os excluídos, “marginalizados, invisíveis, os oprimidos, a solução está em transformar a estrutura que está posta para que esses possam se fazer seres para si” (Freire, 2006, p. 54). A estrutura posta do colonialismo de mando e obediência, de supremacia de saberes e de subjugamento das classes subalternas manteve-se, mesmo após a independência, em todas as esferas sociais, inclusive nos currículos educacionais, escolas e salas de aulas.

As ideias de uma educação libertadora e decolonial, como afirmam Antoni, Paim e Araujo (2021):

[...] buscam romper com a invisibilidade, trazer à tona aquilo que não existe nos currículos, [ou existe parcialmente] na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, nos livros didáticos. Não é no sentido de dar voz, porque esses múltiplos sujeitos como indígenas, negros, mulheres, gays etc., sempre gritaram. Nós, professores, é que sempre fizemos ouvidos moucos para eles e elas.

Usar das fissuras do sistema para trazer outras realidades, outras formas de existir, dar visibilidades a novas formas de narrativas é imprescindível para ultrapassarmos os sistemas de exclusões, de monoculturas dos saberes. [Necessitamos imediatamente] pensar que as experiências, os fazeres, os saberes de diferentes sujeitos são válidas e precisam vir para nossas aulas, atividades, produções [...] (Antoni, Paim; Araujo, 2021, p. 34).

Não podemos conceber e permitir a educação com uma concepção opressora e bancária, mas sim inserida por meio de agentes políticos e históricos engajados em um processo de mudanças da realidade social para uma sociedade justa, democrática e antirracista. Como educadores, devemos formar consciências humanizadoras e, para tal, temos que entender que detemos responsabilidade social e ética para transformar a realidade colonial opressora, excludente, racista, sexista, xenofóbica e machista. Para esse propósito, se faz necessário a tomada de decisões e ações que modifiquem os currículos, as escolas e as salas de aulas.

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA COM A LITERATURA

Para a nossa proposta de aula sobre as origens do preconceito racial, as formas de silenciamento e os mecanismos de marginalização e exclusão das populações afro-brasileiras no Brasil República, apresentaremos a sequência didática seguinte: iniciamos com duas questões-problema, que são: i) Quais as origens e os dispositivos do racismo no Brasil?; e ii) Como podemos criar uma cultura antirracista na sociedade brasileira?

As questões-problema da proposta de aula estão relacionadas a uma perspectiva problematizadora do processo de ensino-aprendizagem, onde os sujeitos vivenciam os problemas sociais, enxergam a importância de questionar o *status quo* da sociedade e movimentam-se para superar suas contradições partindo para uma educação libertadora e humanizadora. Isso implica dizer que a educação “não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1991, p. 67). Em consideração a isso, os processos de ensino-aprendizagem se fazem constantemente na práxis de mudanças, sempre reforçando as mudanças, assumindo assim um posicionamento apoiado em concepções que possam contribuir para o desenvolvimento da inclusão, do combate aos preconceitos, aos racismos, à xenofobia e ao machismo. Posteriormente, recorreremos ao diálogo diante das questões problematizadoras que não precisam ser respondidas de imediato, mas no percurso da aula, de forma não linear.

Seguindo como a sequência didática iniciada com questões-problema, exporemos vídeos com intuito de fornecer ferramentas conceituais e experiências sensíveis sobre o racismo, que são: *Como você enxerga o racismo?*; *Ninguém nasce racista*; e *Tempo Perdido: Criança Esperança*. O primeiro vídeo é uma campanha do Governo do Paraná, de 2016, em que profissionais de Recursos Humanos foram convidados a um experimento social. Imagens de pessoas brancas em seu cotidiano foram exibidas e imagens de pessoas negras na mesma situação do dia a dia. Após isso, era para eles dizerem o que viam em cada situação, e o resultado foi preocupante. Já os outros dois vídeos fazem parte do programa *Criança Esperança* da Rede Globo de 2017. Em *Ninguém nasce racista*, foram feitos experimentos sociais com crianças, onde elas foram colocadas para fazer um teste para atuação no qual o roteiro era dizer frases racistas direcionadas a uma mulher negra; o resultado foi surpreendente, em virtude de as crianças se negarem a citar as frases. O último é um musical com

uma canção da banda Legião Urbana, dados sociais sobre o racismo e o poema do Pastor Henrique Vieira.

O propósito dos vídeos é despertar a empatia e sensibilizar, uma vez que os vídeos podem gerar recursos visuais e noções sobre a temática, sensibilizando educandos para a importância do objeto de conhecimento. Por meio disso, acreditamos que uma aula, como diz Gilles Deleuze (Dosse, 2010, p, 291), “é uma espécie de matéria em movimento musical, em que cada grupo aprende o que lhe convém. Não é tudo que convém a qualquer um. Uma aula é emoção. Se não há emoção, não há inteligência, nenhum interesse, não há nada”. A sala de aula é o espaço onde acontecem “emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos” (Araújo, 2020, p. 196), pois se abrem possibilidades de acesso de sentidos muitas vezes intransmissíveis, mas singulares entre racionalidade e sensibilidade.

A entrevista será empregada da mesma maneira, a fim de aproximar, sensibilizar e gerar empatia para o tema. A entrevistada foi a professora Ana Letícia Maciel Gai, da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio da escola EEB Professor Lino Floriani, de Jaraguá do Sul/SC. Ana é natural de São Paulo e reside em Jaraguá do Sul a cerca de um ano, lecionando há dois anos. A entrevista foi focada nas questões étnico-raciais. Ela relatou um pouco das suas vivências acadêmicas e disse que estudou o *rap* e as linguagens regionais para sua monografia final da graduação. Sobre as questões étnico-raciais, Ana disse: “nunca pensei na minha etnia até sofrer racismos específicos” (Gai, 2022), ao mudar para Santa Catarina, ela sentiu que “é melhor você não ser, não se reconhecer negro e que ser negro na sociedade é um peso, é uma ferida aberta” (Gai, 2022). Acerca do racismo na docência, ela falou que muitos alunos negros se sentiram reconhecidos e representados, uma vez que ela foi a primeira professora negra deles (Gai, 2022). O objetivo é apresentar esses trechos, entre outros, e abrir questionamentos a partir disso,

tais como: Por que é melhor não se reconhecer como negro em Santa Catarina?; Quais as consequências desse reconhecimento?; Por que os conflitos étnicos não são expostos na sociedade e na escola?; e “Por que na sociedade é um peso e uma ferida ser negro?”. Esses questionamentos podem ser um ponto de reflexão e instigação. Essas questões devem ser desenvolvidas no percurso da aula. Por meio das emoções, os educandos podem ficar motivados e abertos ao diálogo sobre o tema e, tanto por conta dos vídeos quanto da entrevista, as questões levantadas por eles devem ser retomadas sempre que necessário, servindo como norteadoras da aula.

O próximo item da sequência didática é a aula expositiva dialogada sobre as origens do preconceito racial, as formas de silenciamento e os mecanismos de marginalização e exclusão das populações afro-brasileiras, tendo em vista como objeto de conhecimento o Brasil República, em diálogo de forma não linear, sem procurar delimitar espaço e tempo. A ideia é ter o tempo presente como ponto de partida para expor os tópicos citados. Nesse sentido, compete ao historiador/professor mirar seu caleidoscópio na complexidade do passado e procurar desvendar suas teias para compreender as relações de forças culturais e sociais do passado e do presente. Diante das numerosas possibilidades de fazer história, compartilha-se a ideia de Albuquerque Jr. (2007, p. 29), que afirma que “a história se passa na terceira margem do rio. De um lado estão os objetos constituídos e na outra margem os sujeitos com identidades definidas: culturas, subjetividades, divisões sociais, entre outras”. A história se passa entre essas ocorrências, ou seja, na terceira margem do rio:

A História é viagem que conecta e mistura tempos e espaços, que interpretar coisas e representações, realidade e discurso, razões e sentimentos, matéria e sonho, desejo e obrigação, liberdade e determinação. O historiador está condenado, como pai da terceira margem, a navegar indefinidamente, a nunca aportar em porto seguro, a seguir o (dis)curso, a realizá-lo (Albuquerque Jr., 2007, p. 30).

A história “é resultado de jogos múltiplos, de inúmeros confrontamentos entre forças e saberes, ela é fruto da emergência de uma dispersão de acontecimentos que são resultados de embates, que emergem em meio a forças litigantes” (Albuquerque Jr., 2007, p. 61). Isso significa pensar os enunciados como discursos produtores de conhecimentos e saberes sobre os afro-brasileiros, permitindo desmanchar objetos e misturar aspectos, que ora parecem separados, cartografar, arquivá-los para desnaturalizá-los, desterritorializá-los, dissipá-los e mostrá-los diferentes do que parecem. O decolonial é uma ação para poder transformar a realidade social e mostrar outras possibilidades de narrativas sobre o passado, principalmente daqueles excluídos historicamente, sendo um mecanismo de luta contra as narrativas hegemônicas. Para trabalharmos isso, ou seja, a sequência didática não linear sobre o Brasil República e o racismo na sociedade contemporânea, partimos das origens da escravatura e das justificativas teóricas, religiosas e biológicas para a escravização, além da vida dos africanos escravizados, do movimento antiescravismo e das leis para a liberdade. Seguindo com os movimentos negros na República e as leis e mecanismos criados para manter os negros à margem da sociedade, até a nova república democrática e a Lei n. 11.654/2008, chegando à conjuntura atual do país em relação às políticas raciais, tudo isso de forma não marcada pelo linear, dado que o objetivo da aula expositiva dialogada não é seguir uma fórmula pronta, mas ir construindo o objeto de conhecimento no diálogo e indagações com os educandos.

Por último, na sequência didática, está a leitura dos contos do Marcelino Freire²³. Para tanto, foram selecionados dois livros que

23 Marcelino Freire é um escritor pernambucano que escreveu diversos livros, entre eles, *Augu de Sangue*, *Balé Ralé*, *Contos Negreiros*, *Rafil* e *Nossos Ossos*. Ele é vencedor do Prêmio Jabuti 2006 na categoria *Melhor Livro de Contos* e também do prêmio Machado de Assis. Ele criou a Balada Literária, evento que acontece em São Paulo desde 2006. Segundo Marcelino, ele escreve para se vigar de um governo que não vai bem, de uma sociedade, de um amor que foi embora. Sua literatura é marcada por uma oralidade típica dos contos de cordel nordestino e por personagens que estão à margem da sociedade.

tratam da temática: *Rasif – Mar que arrebenta* e *Contos Negreiros*. Marcelino Freire traz em seus livros um talento para contar história, com um olhar agudo para os marginalizados, uma prosa para detonar barreiras e alargar fronteiras, o que faz dos seus textos pertinentes para que sejam trabalhados em sala de aula, principalmente quando se trata da comunidade afro-brasileira.

A literatura nas aulas de história permite compreender o clima de uma época, o pensar, os comportamentos, os conceitos, sendo algo visto como “possuidor das representações de mundo do seu autor produto” (Teves, 2002, p. 54). E tratando-se de produto de uma época, cabe à história mirar seu caleidoscópio na complexidade do passado e desvendar suas teias para compreender as relações de forças. Como no conto *Trabalhadores do Brasil*, em que fica exposta essa relação de força social ficcional, mas também real da sociedade brasileira em relação aos afro-brasileiros.

Enquanto Zumbi trabalha cortando cana na zona da mata pernambucana Olorô – Quê vende carne de segunda a segunda ninguém vive aqui com a bunda preta pra cima tá me ouvindo bem? Enquanto a gente dança no bico da garrafinha Odé trabalha de segurança pega ladrão que não respeita quem ganha o pão que o Tição amassou honestamente enquanto Obatalá faz serviço pra muita gente que não levanta um saco de cimento tá me ouvido bem? [...] Enquanto Rainha Quelé limpa fossa de banheiro Sambongo bungo na lama e isso parece que dá grana porque o povo se junta e aplaude Sambongo na merda pulando de cima da ponte tá me ouvido bem? Hein seu branco safado? Ninguém aqui é escravo de ninguém (Freire, 2005, p. 20).

A literatura pode dialogar com a realidade. Mesmo sendo um texto ficcional, ela aponta caminhos para as interpretações sobre o passado e o real. A diversidade das relações sociais, os aspectos culturais, os desejos, as ambições e as frustrações de uma época são captadas no texto literário – é uma representação do social e das

sensibilidades de indivíduos e grupos. Os contos podem ser uma saída pedagógica dinâmica e com maior liberdade para pensar conceitos e acontecimentos. Como no conto *Totonha*:

Capim sabe ler? Escrever? Já viu cachorro letrado, científico? Já viu juízo de valor? Em quê? Não quero aprender, dispenso. Deixa pra gente que é moço. Gente que tem ainda vontade de doutorar. De falar bonito. De salvar vida de pobre. O pobre só precisa ser pobre. E mais nada precisa. Deixa eu, aqui no meu canto. Na boca do fogão é que fico. Tô bem. Já viu fogo ir atrás de sílaba? (Freire, 2005, p. 77).

O texto literário, segundo Roger Chartier (1990, p. 63), “recria o mundo: aquilo que é real, efetivamente, não é (ou não apenas) a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira como ela a cria, na historicidade da sua produção e na intencionalidade da sua escrita”. A leitura de obras ficcionais poderá criar um ambiente prazeroso e variados entendimentos sobre o passado, com reflexão e inventividade. A obra literária mostra costumes, valores e faz críticas sociais, possibilitando considerações sobre o racismo no Brasil. “A luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial não são temas que afetam apenas e tão exclusivamente as populações negras, mas a democracia, o pacto da Nova República e a branquitude” (Schwarcz, 2019, p. 38). Buscar justiça curricular e antirracista não deve ser apenas pauta dos movimentos sociais, mas de todos os educadores comprometidos com uma educação humanizadora. Um projeto pedagógico que, acertado, busca com todos os métodos de ensino possíveis uma educação humanizadora e contra-hegemônica que coloque em pauta os grupos subalternos que estão excluídos dos currículos, e quando estão, muitos fingem não estar. Para além do uso de vídeos, entrevista e literatura, precisamos por em nosso programa de ensino temas como o racismo para criar sujeitos que não admitam mais preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta de aula apresentada e desenvolvida, desafiada pelas leituras acadêmicas decoloniais, foi um breve exercício com o intuito de propor uma aula que aborde as questões étnico-raciais e o racismo no Brasil, proporcionando uma cultura antirracista em sala de aula, principalmente por estar previsto em lei e parcialmente no currículo da educação básica nacional. Entretanto, isso não é garantia da aplicação da Lei n. 11.645/2008, uma vez que as questões da cultura africana e afro-brasileira são, muitas vezes, apresentadas de formas genéricas e superficiais. A análise da proposta percebeu que os negros não são mencionados como participantes ativos da história brasileira e sua presença é omitida e silenciada, e sua cultura invisibilizada.

É necessária vontade política, pedagógica e docente para mudar a realidade de exclusão epistêmica e social. Compreendemos que uma educação ética, humanizadora e inclusiva passa pelo reconhecimento do outro e das diferenças e cabe ressaltar que não basta mencionar isso em documentos e intenções escritas que não conduzam a práticas efetivas no contexto escolar e social.

É urgente que a comunidade negra brasileira, que experienciou violências físicas, simbólicas e discursivas ao longo de séculos seja reconhecida de tal maneira que suas vivências, história e cultura tenham plenos direitos sociais, políticos, econômicos, religiosos. Para isso, devemos seguir o que Angela Davis nos fala, que não basta não ser racista, precisamos de sujeitos antirracistas para tornar a sociedade e a educação humanizada (Davis, 2016).

O presente artigo e a proposta pedagógica não é um fim, mas um caminho que cada docente em sua realidade pode desenvolver conforme as suas necessidades locais, sendo importante encontramos fissuras para romper as relações de poder que buscam marcadores sociais de exclusão e desrespeito à dignidade humana.

Trazemos uma reflexão acerca do ensino de história e salientamos o papel social do educador com responsabilidade de transformar a sociedade via uma educação que permita problematizar realidades excludentes. Propomos uma ação pedagógica questionadora, insurgente e uma sequência didática variada para instigar os educados, com vídeos, entrevistas e textos literários para interação dos sujeitos e com o objeto de conhecimento.

É essencial buscar outras histórias, dialogar com os múltiplos sujeitos e conhecimentos, rompendo com uma história única e uniforme que tem como referência a Europa, o autoritarismo, o mandonismo. É necessário se fazer uma educação que aprenda com as diversas vozes subalternizadas e marginalizadas, começando a trilhar um caminho para uma educação humanizada e uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval de Muniz de. **História: a arte de inventar o passado: ensaios de teoria a história.** Bauru: Edusc, 2007.

ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. *In: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR., Alexandre G. da Cruz. **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais.** Porto Alegre: Letra 1, 2021.*

ARAÚJO, Helena Maria Marques. Narrativas e memórias outras no ensino de História. *In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências.** Rio de Janeiro: APOENA, 2020.*

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

CHAGAS, Inara. **Racismo: como essa prática é estruturada no Brasil.** Disponível em: <https://www.politize.com.br/racismo-como-e-estruturado/>. Acesso em: 26 jul. 2022.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: DIFEL, 1990.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOSSE, François. Gilles Deleuze e Félix Guattari: **biografia cruzada**. Tradução: Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (re)existência. In: PEREIRA, Amílcar Araújo. **Narrativas de (re)existência**: antirracismo, história e educação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

FREIRE, Marcelino. **Contos negreiros**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 1991.

GAI, Ana Letícia Maciel. **As questões étnico raciais na docência**. [Entrevista concedida a] Vanucci Bernard Deucher. Jaraguá do Sul: jun. 2022. 20 min.

MIRANDA, Claudia; RIASCO, Fanny Milena Quiñonez; QUIÑONEZ, Jhon Henry Arboleda. Discursos e propostas etnoeducativas no Brasil e na Colômbia. **Revista de História Comparada**, Programa de Pós-Graduação em História Comparada, UFRJ, v. 8, n. 1, p. 189-211, 2014.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Currículo Base do Ensino Infantil e Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: CEE, 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TEVES, Nilda. Imaginário social, identidade e memória. In: Ferreira, Lucia M.A, Orrico, Evelyn G. D. (orgs). **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



5

Larissa Neves Ferreira

O FAZER-SE ANTIRRACISTA DE PROFESSORES BRANCOS:

SENTIPENSAMENTOS COMPROMETIDOS
COM UMA JUSTIÇA RACIAL, SOCIAL, COGNITIVA
E EPISTEMOLÓGICA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

*Nois segue a reta porque a meta é "recuar jamais"
não sai da área de conforto quem tá rodeando
e nunca ache que seu sonho é querer demais
lembra do corre que é feito no cotidiano*
(Sapiência, 2021)

INTRODUÇÃO

As relações raciais têm sido tema cada vez mais presente em espaços de formação de professores em nível de graduação, pós-graduação e formação continuada das redes de ensino. O "negro/negra", sob o viés da representatividade, é tema também frequente nas mídias sociais, digitais e televisivas. O assunto "racismo" e "relações raciais" finalmente adentrou o cotidiano e a cultura escolar: nos diálogos intergeracionais de crianças e adolescentes, no que se ouve nos fones e no que se assiste pela tela do celular nos intervalos de aula ou em casa.

Diante da cada vez maior "mídiação" da temática, que muitas vezes esvazia e banaliza o sentido emancipatório e intercultural²⁴ de uma educação para as relações raciais crítica, é imprescindível uma reflexão constante e aprofundada sobre o "fazer-se"²⁵ (Paim, 2005) antirracista" dos docentes engajados. Essa prática

24 A Interculturalidade é um conceito que promove políticas e práticas que estimulam a interação, compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos. Quando proposta de maneira crítica, por autoras como Catherine Walsh (2008) e Zulma Palermo (2014), pretende que essa interação se coloque de maneira a produzir equidade social entre os sujeitos das diversas etnias que habitam um território, já que a diferença cultural, racial e étnica implica poder (Palermo, 2014).

25 O conceito de "fazer-se" é utilizado pelo professor brasileiro Elison Antonio Paim, em sua tese de doutorado *Memórias e experiências do fazer-se professor de história*, para evidenciar o processo relacional do processo de ser professor. Os sujeitos educadores se constituem em relação com o outro. Aqui, utilizo o termo aplicado ao "fazer-se educador/a/e antirracista", evidenciando o processo também relacional da percepção da branquitude na educação, elaborando coletivamente estratégias de docência que passem por uma implicação antirracista e comprometida com a justiça epistemológica nas escolas.

precisa ser frequentemente autoavaliada e abordada as reflexões e demandas contemporâneas dos movimentos negros, historicamente educadores²⁶.

É por esse sentipensamento²⁷ que, para contribuir com educação antirracista, escolho fomentar e aprofundar o diálogo entre professores “brancos” autoidentificados “antirracistas”. Utilizando o método da entrevista e ancorada pela história oral, escuto e dialogo com professoras/os/es narradoras/os/es muito diferentes uns dos outros, mas unificados pelo privilégio racial da branquitude. Em um Brasil calcado na diversidade étnica e racial, bastante vertical no que diz respeito ao acesso a direitos e condições dignas de existência, é essencial caracterizar e produzir sentidos de identidade branca engajados por uma reparação história aos povos negros e indígenas brasileiros. Diferença racial não precisa ser sinônimo de hierarquia racial e cabe a brancos/as/es antirracistas o compromisso de produzir sentidos de identidade racial branca que passem pela criticidade, percebendo e utilizando seus privilégios para fomentar o antirracismo, educando crianças antirracistas e lutando por mudanças estruturais quanto à violência racial.

Para este artigo, selecionei uma mônada²⁸ fruto de uma das entrevistas realizadas para a minha dissertação. As falas do professor Ricardo Cunha, docente da rede estadual de ensino de Santa Catarina, disparam reflexões importantes sobre o processo

26 O “movimento negro educador” é uma concepção de Nilma Lino Gomes, analisando as estratégias históricas do movimento negro na construção da sua emancipação, em que a educação é uma das principais frentes de atuação (Gomes, 2017).

27 Sentipensar é um conceito que expressa a dimensão integrativa do pensamento e do sentimento visando torná-los uno e socialmente horizontal. Sob uma perspectiva decolonial, pode-se pensar na união entre razão e emoção fragmentadas pelo epistemicídio colonial.

28 A concepção de mônada utilizada nesta pesquisa remete à noção empregada por Walter Benjamin em seu livro *Infância em Berlim por volta de 1900*, em que a memória não precisa ser explicada, “a memória é”. Aliado à teoria decolonial, isso produz um efeito de horizontalizar experiências e memórias de sujeitos com outras formas de saberes, como o saber acadêmico e, no caso deste artigo, escolar e artístico (Moraes; Torre, 2019).

de fazer-se educador (Paim, 2005) antirracista a partir do seu processo de “despertar” quanto ao seu privilégio e responsabilidade racial, sobretudo no atual contexto político brasileiro de avanço do conservadorismo. Ancorada na teoria decolonial, busco horizontalizar experiência e reflexões teóricas engajadas na luta e na educação antirracista no Brasil e no mundo, como bell hooks²⁹, Maria Aparecida Bento, Paulo Freire, Catherine Walsh, Vera Candau, Elison Antonio Paim, Helena Silvestre, entre outros e outras autoras.

O PROFESSOR RICARDO CUNHA

Ricardo, meu interlocutor, nasceu no Mato Grosso do Sul e hoje atua como professor da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Ele tem 48 anos, é casado e educa três jovens. É professor de História, autoidentifica-se como um professor antirracista há pouco tempo.

A entrevista, que durou um pouco mais de uma hora, percorreu diversos assuntos no tangenciando os antepassados do professor Ricardo e como essa relação fomentou seu percurso na educação e no espaço escolar. Outro aspecto bastante interessante foi a percepção da necessidade de autoatualização diante da criticidade das/dos/des estudantes durante dado momento da sua prática profissional. Também foi um diálogo importante sobre as motivações e limites do fazer-se (Paim, 2005) antirracista enquanto sujeitos brancos. Selecionei um trecho que dispara reflexões essenciais para a significação de uma identidade branca comprometida com o antirracismo. As temáticas abordadas pelo professor Sulear³⁰ as reflexões contidas nos próximos subtítulos.

29 O uso de letras minúsculas se dá devido ao posicionamento político da autora, que a egóica intelectual.

30 “Sulear” é um termo utilizado por Paulo Freire para redirecionar os sentidos de horizonte, frequentemente referenciados pela ideia de “nortear”.

“PELA MINHA LUTA, PELO MEU COLOCAR NO MUNDO, QUE PASSA PELA DOCÊNCIA”: SENTIPENSANDO A PROFISSÃO PROFESSOR/A/E

Ser professor/a/e da Educação Básica no Brasil, hoje, revela uma condição reflexiva bastante limitada devido à sobrecarga de trabalho, à precarização das carreiras, aos baixos salários, ao excesso de conteúdos preestabelecidos pelas Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à complexidade das relações estabelecidas no espaço escolar. O modelo de educação regulamentado e exigido pela maior parte das instituições educativas revela, ainda hoje, os moldes definidos pelo educador brasileiro Paulo Freire (1974) como sendo Educação Bancária: um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.

A concepção de docência historicamente constituída no Brasil substancia-se na perspectiva de educação primeiramente jesuíta e posteriormente imperial e burguesa, tendo como princípio a disciplina, a fragmentação entre “razão e emoção”, a racionalização da realidade e das experiências, e a supervalorização da escrita e do saber científico em detrimento de outras formas de registro e de saberes. Existe uma pretensão de se educar para o mercado de trabalho, vestindo as roupas da meritocracia e do progresso, ao mesmo tempo em que se produz horizontes desiguais quanto à inserção no mercado e no ensino superior, com explícitos marcadores raciais. Pode-se dizer que essa escola retroalimenta o privilégio branco à medida que, por diversos motivos, reduz a educação para as relações étnico raciais à reprodução de uma concepção folclórica e estigmatizada da cultura negra e indígena.

O processo educativo e reflexivo em uma perspectiva decolonial, em concordância com a ideia de “me colocar no mundo, que passa pela docência”, anunciada pelo professor Ricardo, precisa

integrar o fazer educativo a um projeto de sociedade com justiça racial. Para isso, é necessário primeiro reconhecer o racismo estrutural e entender o lugar de sujeitos brancos/as/es na construção de um mundo erradicado do racismo. Para além do ensino da cultura indígena, afrobrasileira e africana nas escolas, introduzida pelas Leis n. 10639/2003³¹ e n. 11645/2008³², é preciso pensar uma educação antirracista ativa quanto ao enfrentamento das diversas formas de racismo e privilégios transversais ao espaço escolar e às experiências, crenças e vivência de alunos negros/as/es, indígenas e brancos/as/es. Historicamente, é possível observar sujeitos brancos que compreendem e se engajam na luta antirracista em diversas dimensões da vida pública e coletiva. O teólogo, sociólogo e professor congolês graduado no Brasil, Bas'Illele Malomalo, afirma que:

A realidade humana na sua complexidade exige de nós um pouco de humildade e de coragem para valorizar a parcela da população branca que se compromete com a população negra no combate ao racismo. Dentro do Movimento Negro, ativistas e intelectuais como Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzales e Hamilton Cardoso, só para citar estes/as, sabiam diferenciar brancos/as/es inimigos/as, isso é, racistas, dos/as brancos/as 'quilombolas', 'fora do lugar', isto é, 'colaboradores' (Malomalo, 2017, p. 262).

É preciso criticidade para unir, com honra e humildade, a trajetória, pensamentos e filosofias de ancestrais engajados na luta antirracista, com as produções intelectuais científicas e populares dos movimentos negros e antirracistas contemporâneos. É preciso refletir constantemente sobre o que acarreta o privilégio da branquitude inserido no tempo de hoje, com suas demarcações e diferenças regionais. Pensando o lugar do branco antirracista nas lutas contemporâneas, a antropóloga e professora brasileira Joyce Souza Lopes sistematiza o seguinte:

31 Lei que torna obrigatório o ensino da cultura e história africana e afrobrasileira nas escolas.

32 Posterior à Lei n. 10.639/2003, torna obrigatório também o ensino da cultura e história indígena nas escolas.

Do ponto de vista da relação de colaboração inter-racial, estas e outras falas se relacionam sob uma lógica em que as pessoas brancas devem:

- 1- Passar por um processo de construção de uma identidade racial, reconhecendo os seus privilégios a partir do lugar da branquitude e, se possível, desconstruí-los;
- 2- Aceitar que, no MN, as ações de organização, comando, liderança, lugar de fala, representatividade e protagonismo devem ser de caráter exclusivo de pessoas negras;
- 3- Dispor os seus privilégios objetivos e simbólicos para as necessidades e demandas do Movimento e cooperar para que os mesmos não sejam excluídos do seu grupo racial e;
- 4- Constituir processos de formação e comunicação antirracista entre o seu próprio grupo racial. As/os brancas/os fora do lugar podem realizar ou trair os direcionamentos do MN nesses sentidos, mas certamente por um/a ou outra/os negra/os serão ponderadas/os em conformidade com vossos atos (Lopes, 2016, p. 140).

Na educação, o processo descrito pela professora Joyce Lopes demanda engajamento, organização e diálogo entre docentes brancos, buscando estratégias para romper com o que a psicóloga brasileira Maria Aparecida Bento (2015) descreve como “pacto narcísico da branquitude”. O pacto narcísico é um pacto silencioso entre sujeitos brancos que garante acessos mais qualificados, oportunidades e confiança para os seus iguais. É preciso romper com esse pacto: tensionar as pretensas neutralidades do ensino; fomentar o debate e a educação antirracista continuamente na escola; complexificar e fomentar o conhecimento dos educandos, sobretudo os/as brancos/as, no que tangencia a cultura, a filosofia, a ciência africana, indígena e afro-brasileira; observar e atuar seriamente em casos de racismo no cotidiano escolar; e engajar e educar sujeitos engajados para mudanças estruturais na política e na sociedade que garantam horizontalidade de acesso e permanência aos espaços de educação e de participação política. Tudo isso não ocorre sem resistência,

sem contradições e, muitas vezes, sem conflitos. Nesse sentido, é preciso ter ginga e malandragem para dialogar o necessário e ter estratégias de ações e intervenções dignas de quem “se coloca no mundo”, como afirma o professor narrador Ricardo.

UM ABRAÇO NO DESCONHECIDO: “ESTOU APRENDENDO MESMO”

Retomando o conceito de “Educação Bancária” de Paulo Freire, o papel do professor que “deposita” o conteúdo nos estudantes imprime em si a pretensa sabedoria e superioridade intelectual em relação aos sujeitos educandos, de todas as idades. No Brasil, toda hierarquia traz recorrentes atravessamentos raciais, o que não é diferente na relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor e professor-gestor. É perceptível no espaço escolar a reprodução da estrutura de branquitude presente na sociedade brasileira, ao passo que professores muito pouco se debruçam a debater a própria branquitude ou construir narrativas em que a branquitude seja objeto de estudo e debate. A racialidade branca dos docentes ainda sugere, em muitos aspectos, a pretensa “universalidade” (Schucman, 2014), produzindo um “outro” diferente, exótico, o racializado. Ainda hoje, em diversos aspectos, somos enquadrados pela estrutura escolar em currículos com concepções eurocentradas, escritocêntricas, com sentidos lineares de história e que reproduzem a narrativa de uma civilização “em progresso” protagonizado pela supremacia branca.

É por meio do contato com os movimentos negros educadores, que produzem frequentes espaços educativos presenciais e online, que a reflexão, a provocação e a constituição de identidade de sujeitos brancos têm sido calcadas de maneira crítica. Os/as/es sujeitos/as/es brancos/as/es são constantemente convidados pelos movimentos negros e indígenas por todo país a desaprender a pretensa

“universalidade” de seus saberes, a reconhecer e a reaprender um lugar de horizontalidade em relação à diversidade étnico-racial global e, sobretudo, a se engajarem na construção da erradicação do racismo.

O congolês Bas’llele Malomalo, ao estudar e elaborar uma perspectiva que ele nomeia como “macumbista” de educação, relaciona esse processo de assumir o “não saber” como um Ebó³³ do branco contra o seu próprio *nkindoki*³⁴, ou “feitiço”, nas línguas ocidentais, feito para beneficiá-lo, mas que, ao mesmo tempo, o consome enquanto bantu (pessoa). Nas palavras do autor:

É preciso reconhecer, reinterpretando as fases de desenvolvimento de identidade racial branca de Lund (2009), que estas três etapas são estruturadas dentro da brancura racista: (1) Status Quo; (2) Questionando crenças; (3) Compromisso para o seu grupo racial. Ou seja, os/as brancos/as caíram no seu próprio *nkindoki*-feitiço; e afirmar isso não significa elogio à branquitude, isto é, reestabelecer os privilégios que tanto a branquitude racista quanto a antirracista gozam. Pelo contrário, trata-se de torná-los visíveis para depois negá-los (Malomalo, 2017, p. 263).

Outras autoras e educadoras decoloniais, como a equatoriana Catherine Walsh e a brasileira Vera Candau, enfatizam o processo de “desaprender” a narrativa única da supremacia branca que é cervical na nossa constituição identitária. Somente depois de aceitar “desaprender” e contrapor essa constituição é que será possível exercer uma educação antirracista germinada sob a verdadeira “ecologia de saberes” (Santos, 2009) que povoam os territórios brasileiros e do sul global.

O professor Ricardo, ao relatar sua relação com o debate conceitual antirracista, revela pistas importantes sobre esse “fazer-se professor” (Paim, 2005, p.21). como no seguinte trecho:

33 Ritual de limpeza e fortalecimento na cosmovisão africana.

34 Nkindo, em Lingala, uma língua da RD Congo, seria feitiçaria ou bruxaria, em línguas ocidentais.

Tem terminologias que eu tô começando a entender agora pra que que veio, pra que que serve, qual é a função, o que que essa terminologia acolhe. E a gente vai fazendo uma luta interna mesmo, de se enxergar, se localizar nessa luta toda.

Associar o desconhecimento racional a um processo de “luta interna, de se enxergar” é um importante dispositivo para a integração da razão e da emoção no processo de decolonização da profissão professor. O que acontece com muitos professores brancos/as/es é estacionarem nesse momento e não avançarem em busca da integração e da responsabilização, contentando-se em ensinar a história da cultura indígena e negra nas escolas de maneira sistemática e/ou estigmatizada. Retomando os passos desenhados por Joyce Souza Lopes, é importante atentar-se para o momento 4 da constituição de uma identidade antirracista: “4 - constituir processos de formação e comunicação antirracista entre o seu próprio grupo racial”. É preciso ter papel ativo na autoformação e na formação dos pares brancos/as/es, sejam eles crianças, jovens ou adultos, a caminho de uma sociedade com justiça racial e verdadeiramente intercultural, com a coexistência horizontal das formas de saber e ser com a natureza, nas representações políticas e na produção de políticas públicas que fomentam equidade racial. Como caracteriza o professor Ricardo, é preciso “ser solidário à luta lutando”. Ou, para a filosofia ubuntu, é preciso “ser sendo”, “fazer fazendo”.

“EU NÃO POSSO CONCEBER O MUNDO DO JEITO QUE TÁ”: A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL DO GOVERNO BOLSONARO

Muitos intelectuais têm se debruçado a pesquisar a importância de uma educação sob a luz da interculturalidade crítica no

atual contexto histórico e político brasileiro, com o crescimento notório do conservadorismo desde 2013, e que toma sua face alarmante com a eleição e gestão do governo Bolsonaro.

Pensar e praticar o antirracismo na educação em um contexto de eleições presidenciais no Brasil³⁵ tem sido uma tarefa árdua. Isso porque, ao contrário da profundidade e complexidade do que é a “interculturalidade” alcançada entre os Movimentos Negros educadores e alguns brancos/as/es “fora do lugar”, os debates políticos e os programas de governo demonstram ainda superficialidade e aparelhamento das pautas raciais às ideologias neoliberais e/ou conservadoras.

Se o debate antirracista avançou muito nas últimas décadas e proporcionou alguns avanços concretos com políticas públicas voltadas para a população negra por um lado, por outro, atualmente o Brasil tem revelado uma face complexa da cultura brasileira cunhada no conservadorismo e no racismo. Esse discurso e apoio não é restrito às elites econômicas, embora sirva para beneficiar exclusivamente essa classe social. A polarização política está presente na escola, entre alunos/as/es engajados/as/es nos debates acerca da diversidade de gênero e racial e entre outros insistentes em minimizar as violências sociais e reivindicações de grupos minoritários como “mimimi!”. Sobre o apoio ao neofascismo bolsonarista por sujeitos de grupos vulnerabilizados, a escritora afroindígena paulista Helena Silvestre (2021) afirma:

35 No momento em que escrevo, o Brasil está se recuperando de quatro anos de institucionalização da extrema direita em âmbito federal, representada oportunamente na figura de Jair Bolsonaro. As eleições de 2022, disputadas no segundo turno pelo candidato de Frente Ampla Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e a tentativa de reeleição de Bolsonaro (PL) foram marcadas por diversas tentativas de manipulação de votos e ações inconstitucionais da Polícia Rodoviária, realizando “blitz” e impedindo o tráfego para zonas eleitorais. Ainda assim, a vitória de Lula foi um marco de resistência da sociedade brasileira quanto ao nazismo bolsonarista, seguida do desafio de reconstruir o aparato estatal e a economia brasileira, além de ter que lidar com as consequências do incentivo da violência e da disseminação de discursos de ódio, que afetam, entre muitos espaços, as escolas brasileiras. Isso se comprova pelo aumento significativo de atentados e massacres em escolas nas mais diversas regiões do país.

Para a imensa maioria das populações vulnerabilizadas, o nome que se dará ao que desejam não é um debate do qual participam ativamente, e penso que almejam respirar seja lá como for, tendo seus desejos muitas vezes mobilizados contra si mesmos pelas falsas performances antisistema de conservadores de extrema-direita, ou mesmo por fascistas (Krenak; Santos; Silvestre, 2021, p. 43).

É nesse contexto de profunda contradição que professores antirracistas se inserem no seu “fazer-se” (Paim, 2005). Mas isso é o espaço escolar: o espaço da contradição. Ao mesmo tempo em que proporciona a convivência da diferença e da diversidade, é um espaço responsável pela “uniformização” e “disciplinarização” dos sujeitos educandos. Ao mesmo tempo em que imprime na juventude o sistema social e econômico neoliberal, proporciona reflexões e debates que avançam em novas possibilidades de constituição de identidades, de “viveres”. É esse caldo quente que nós, professores antirracistas, mexemos, temperamos, servimos os pratos e damos de comer.

Diante dessas contradições é muito frequente escutar de professores/as/ies brancos/as/es sobre a dificuldade, as limitações institucionais e a vulnerabilidade das carreiras que fragilizam a prática docente que desejavam ter. É por essa e outras razões que espaços de reflexão, formação, autoatualização e troca entre docentes são tão importantes. São nesses momentos que a constituição de uma identidade antirracista toma dimensão coletiva e não a de “mais uma responsabilidade individual”, como o sistema neoliberal nos condiciona a pensar. A constituição dessa identidade passa pelo trabalho e pelo diálogo constante com seus pares e aliados, a fim de encontrar estratégias, alternativas e meios de proteção para o enfrentamento de visões de mundo opostas e supremacistas.

Vale lembrar que, nas últimas décadas, vitórias significativas dos Movimentos Negros possibilitaram a formalização da educação antirracista dentro da Constituição, dos Planos Nacionais de Educação e da própria Base Nacional Comum Curricular.

Armar-se desses artigos para justificar a prática em sala de aula é uma das estratégias acumuladas por professores/as/ies engajados/as/es para gingar com a branquitude racista. O antirracismo, quando passa por uma reconstituição identitária de pessoas brancas, não é mais um “conteúdo”, um tema a ser tratado em sala, passando a ser a prática de uma educação “biófila” comprometida com a vida, com a luta constante pela legitimação, horizontalização, escuta e valorização das diversas formas de existir, de fazer, de crer e de projetos de sociedade. Como afirma o professor Ricardo, o antirracismo nasce da impossibilidade de “conceber o mundo do jeito que tá” e aposta na educação, dentro e fora da sala de aula, no diálogo e no “desaprender”, para que ser possível a construção de um mundo verdadeiramente plural, intercultural e livre da supremacia racial branca e do racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição de uma nova identidade branca, que não seja calcada na supremacia racial passa, intrinsecamente, pela construção de uma identidade de resistência. A professora estadunidense bell hooks, quando reflete sobre as proposições educativas de Paulo Freire e a construção dessa chamada “identidade de resistência”, afirma:

Muitas vezes, quando os estudantes e professores universitários leem Freire, eles abordam a sua obra a partir de um ponto de vista voyeurístico. [...] Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade de resistência. Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra revolucionário para mim: ‘Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde’ (bell hooks, ano, p.64).

Durante a entrevista com o Professor Ricardo, centrada na temática da educação antirracista de professores brancos, foi possível produzir um sentipensamento entre sujeitos brancos em torno da docência antirracista. A partir dessa entrevista, ou “entre-vista” (Rivera Cusicanqui, 1987), foi possível elaborar coletivamente sentidos de identidade branca críticas ao racismo, que passam primeiro pelo processo de “desaprender” a identidade reafirmada na supremacia, para então se propor a constituir, diariamente, uma identidade branca antirracista. Como professores/as/ies, isso se expressa especialmente na prática docente em escolas localizadas em regiões privilegiadas da cidade, “com maioria de estudantes brancos/as/es”.

Ao mesmo tempo, foi possível refletir limites epistemológicos, culturais e vivenciais para a docência antirracista. Esses muros são, por exemplo, os modelos escolares que encontramos hoje no mercado de trabalho, os impasses com gestões escolares, a sobrecarga de trabalho com baixos salários, a própria saga da sobrevivência que tem sido cada vez mais difícil e adoecedora para a classe trabalhadora, em que itens básicos de higiene e alimentação ultrapassam o piso salarial dos professores, obrigando intensas jornadas de trabalho, além do próprio desencanto e desesperança na educação brasileira. É nesse momento que se percebe os sentidos de ebó do branco contra seu próprio *nkindoki*, proposto pela perspectiva de educação macumbista de Bas’llele Malomalo, em que o próprio sujeito branco se vê explorado e adoecido pelo sistema de opressão e supremacia que defende e reproduz.

Diante disso, atentamente, a constituição de professores brancos/as/es antirracistas precisa passar pela compreensão de que o antirracismo é uma luta revolucionária. que pretende transformar mentalidades com o horizonte de mudar estruturas sociais e econômicas. É preciso assumir a postura antirracista, passando pelo processo de “desaprender” a ideologia liberal e supremacista da branquitude. Esse um processo de abertura para se adquirir uma nova linguagem de leitura sobre o mundo. “Uma revolução de valores”;

como propõe bell hooks, que passa pelo fomento revolucionário do esperar diante dos destroços do colonialismo. A esperança não como algo terceirizado aos céus, como uma iluminação divina, mas a esperança da vida que se renova ciclicamente na própria experiência de vida, tal como nos ensinam as epistemologias indígenas e afro-diaspóricas. É preciso resistir ao desencanto que acomete tantos de nós nesse momento difícil da política nacional. É preciso honrar a trajetória de outros negros/as e indígenas que, em contextos ainda mais visceralmente racistas, ousaram “aquilombar”, negar “Deus acima de tudo” e optarem pelas encruzilhadas cotidianas movidas por Exu.

Num mundo caótico, sonhar é sobrevivência
união e propósito, subir junto nesses pódios
Enfrentamos dez leão por dia, pra
zerar juntos esses jogos
Brasil, Round 6 num nível hard, mas temos cora-
gem que enche os olhos
Meu canto nunca foi só meu, vem de
longe, papo de séculos
eu não carrego o mundo só, mesmo quando é só eu
e meus cadernos (...)
Às vezes, o corre é sem massagem
e esses abraços são resgate
Quem sonha junto, sobe junto
(é isso)
ninguém sonha sozinho nesse mundo
(Barbosa, 2022)³⁶

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Drik. **Quem sonha junto sobe junto**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2022. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emiceda/sobe-junto-part-drik-barbosa-ematue/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: sabres construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton; SANTOS, Boaventura de Sousa; SILVESTRE, Helena. **O sistema e o antissistema**: três ensaios, três mundos no mesmo mundo. São Paulo: Autêntica, 2021.

MALOMALO, Bas'Illele. Retrato dos brancos/as antirracistas feito do ponto de vista de uma educação macumbista. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar sob o olhar autopoietico**: estratégias para reencantar a educação. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. **Revista Temas Sociales**, IDIS/UMSA, La Paz, n. 11, p. 49-64, 1987.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SAPIÊNCIA, Rincon. **Cotidiano**. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rincon-sapiencia/cotidiano/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019.

6

Marcio Rogerio Delfes Branco

INTERCULTURALIDADE, JUSTIÇA E IGUALDADE NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS, SOCIAIS E ÉTNICO-RACIAIS

Discutir as questões étnico-raciais, no mundo e no Brasil, demanda espírito crítico e compromisso ético, porque são chagas profundas da barbárie humana, que marcam discriminação, desigualdade, injustiça, violência física e simbólica. Nesse sentido vê-se, historicamente, as políticas genocidas e desumanas dos povos do velho continente que colonizaram e exploram a América, Ásia, África, Oceania e inculcaram valores imperialistas eurocêntricos, promovendo epistemicídio e aculturação dos povos originários com a falácia de salvar e civilizar os “selvagens” do novo mundo. Isso pode ser constatado em estudos pós-coloniais e decoloniais de Ballestrin (2013), Spivak (2010), Quijano (2005, 2007) e Walsh (2005, 2006, 2007) que problematizam sobre a alienação que aprisiona e silencia corpos e mentes dos povos pós-colonizados.

Para a compreensão da proposta decolonial colocada pelos autores dessa perspectiva teórica, é preciso um esforço para entender o processo de colonização e o reflexo dos mecanismos políticos e econômicos da sociedade brasileira.

O sistema de colonização implantado no Brasil se estruturou na grande propriedade, no latifúndio, na monocultura e na mão de obra escravocrata. O *plantation* tinha sua engrenagem produtiva subordinada ao capital mercantil externo (Fragoso, 1988). A colônia brasileira foi arquitetada para ser dependente, perspectivada para ser uma espécie de prolongamento das economias europeias que detinham o monopólio do mercado internacional (Furtado, 1977). A economia nacional dependia, exclusivamente, da procura externa de seus produtos, e o setor monetário encontrava-se refém dos interesses europeus. O perfil exportador teria se formado ainda no período colonial, resultado da própria colonização marcada pelo latifúndio e escravização (Furtado, 1977).

Os portugueses tinham o interesse em manter o território conquistado, desejavam encontrar uma forma de estabilizar o domínio, explorar e lucrar. Apresentavam experiência com a cana-de-açúcar

nas colônias africanas, e essa monocultura poderia render bastante, característica que tornou o produto canavial escolhido e destruiu o comércio da madeira dos primeiros anos da colonização do Brasil no século XVI.

João Manoel Cardoso de Mello (1986) trata da valorização do capital ao longo do tempo, discorrendo sobre cinco fases distintas do processo histórico da economia brasileira. A primeira fase, a Colônia, era dependente do comércio exterior e internamente marcada pelo regime escravocrata, reverberando em limites ao processo de acúmulo de capital. Nessa fase, o Estado Nacional era ausente e inviabilizava a valoração do capital, característica essa que perdura nesse formato até o processo de independência no século XIX. Na segunda fase, chamada de Nacional Exportadora com mão de obra escrava, o setor se deparava com o problema da reprodução da mão de obra, com baixo valor da taxa de crescimento vegetativo e as condições de importações desfavoráveis que levavam à supressão das unidades produtivas. Durante esse período, o setor da economia brasileira de subsistência trabalhava em uma relação de dependência com o setor exportador, pois esse modelo econômico dependia da produtividade e do volume de exportação. A terceira fase, a Nacional Exportadora com mão de obra livre, foi marcada pela superação da dinâmica colonial, diversificando os investimentos, com os centros urbanos se fortalecendo, a criação de fábricas, o advento de trabalhadores livres e o movimento de imigrantes. A quarta fase, Industrialização Restrita, que inicia com a crise de 1929, é marcada pelo colapso do modelo de exportação, resultando na expansão da indústria, porém é um período em que o Brasil se encontra refém da importação de equipamentos e de parte da matéria-prima. Na quinta fase, Industrialização Pesada, elimina-se as restrições causadas pelas necessidades de importação e deflagra-se a viabilização pelo Estado de investimentos.

De acordo com Caio Prado Jr. (2000; 1994), a formação e o sentido da colonização foi o de atender aos interesses comerciais europeus, ao projeto de expansão colonial português de ampliação

do capital mercantil, fazendo da economia brasileira dependente e subordinada ao mercado externo. A partir desse teórico, é possível compreender que a colonização atendeu à economia europeia. Embora seu olhar estivesse voltado para questões culturais, o intelectual pautou-se no enraizamento dos interesses mercantilistas da metrópole para o novo mundo.

O Estado brasileiro funcionava como uma empresa apêndice à política econômica do ideal colonizador, submetido ao fluxo monetário internacional, o que sinaliza as raízes históricas do subdesenvolvimento da economia nacional (Furtado, 1977). O movimento histórico-econômico brasileiro mostra que o processo de independência transcende a dinâmica social e a economia interna, perpassando a mudança do modelo de acumulação de capital, do mercantil para o industrial, e refletindo-se no posicionamento político diante do mercantilismo e do absolutismo. O Brasil rompeu com o modelo de colônia exportadora exclusiva à metrópole e passou à economia periférica, negociando com os EUA e com Europa. Dessa forma, autores da escola tradicional, como Caio Prado Jr. (1907-1990), descrevem a economia brasileira, até as primeiras décadas do século XX, como um setor impulsionado pelo mercado externo.

O sistema escravocrata, a monocultura e o latifúndio definiam a engrenagem da produção e do capital utilizado pelas “empresas” brasileiras que geraram um problema humanitário de grande proporção, promovendo injustiças e desigualdades sociais entre as raças ao longo dos tempos. Ao findar esse modelo econômico com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, delineando outra arquitetura do capital, o negro não recebeu indenização, proteção ou assistência e foi lançado à margem da sociedade sem o amparo do Estado, da Igreja ou de outra instituição brasileira.

Na historiografia nacional, é possível observar que as questões socioeconômicas e raciais apresentaram políticas que beneficiaram e privilegiaram os brancos, desde os senhores de engenho

ao Brasil contemporâneo, resultando em uma herança perversa relativa ao negro e a outras etnias (Dávila, 1970). Neste trabalho, por questão metodológica, será destacado o negro, entretanto, seria possível tratar das questões relativas aos indígenas como civilização não branca e que foi sujeitada ao domínio e ao extermínio, sobretudo português.

O regime escravocrata secular foi imposto pelo branco aos negros e a seus descendentes, uma problemática que pode ser encontrada e investigada em estudos de autores como Munanga (1999) e Ribeiro (2006). Esses estudiosos tratam das questões raciais por um viés da mestiçagem e debatem sobre o falso discurso de democracia racial, como a retórica da harmonia entre as raças, mistificada na obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1977). Nesse sentido, este trabalho faz um recorte temporal: final do século XIX e início do século XX, por se tratar de um período de mudanças política e econômica do Brasil Império para o Brasil Republicano, fase de grande relevância da questão histórica social do negro.

No período republicano, as políticas implantadas pautavam-se na eliminação do que se tornará um problema socioeconômico oriundo do modelo antigo: a questão dos alforriados, quando o negro e as suas manifestações culturais passam a estar sob a ideologia de extermínio (Siqueira, 2015). Ao se tratar de questões étnico-raciais no país, observa-se que há um sistema político desfavorável para o não branco, pois a abolição da escravatura, que foi pressionada pelo mercado internacional, não era um evento em prol dos negros, que libertos foram lançados à margem da sociedade. O processo imigratório fomentado e racionalmente articulado para substituir a mão de obra escrava e atender o ideal de embranquecer a nação, com colonos europeus, demarcava e reafirmava as políticas de exclusão do negro do mercado de trabalho, tal qual se objetiva eliminar a negritude da sociedade brasileira atual (Dávila, 1970).

A geografia social republicana demarcava um colapso da sociedade, em que o negro passará mais de três séculos

enriquecendo o Brasil e impulsionando a economia brasileira, primeiro nas lavouras de cana-de-açúcar e depois na mineração. Após alforriados, eles foram lançados à própria sorte. Sem um projeto de políticas públicas educacional e de inclusão social, o negro passou a ser um problema para a República, sobretudo aos latifundiários, a elite do Brasil. A população negra formava as grandes massas de desocupados nas ruas, gerando um problema social e de classe. Os ex-escravizados que compuseram a força motriz da economia brasileira não foram incluídos no mercado do trabalho e passaram a ser perseguidos brutalmente. Para resistirem a esse massacre, os ex-escravizados valiam-se do corpo forjado nas formas bárbaras de trabalho e em suas práticas culturais, como a capoeira e o candomblé, para constituir-se resistência. Além disso, refugiavam-se em morros, formando os cortiços, que, posteriormente, dariam origem às favelas do Brasil (Siqueira, 2015).

A violência ao não branco atendeu à ideologia da sociedade dominante daquele período, que promoveu uma limpeza étnica agressiva das ruas, levando centenas de pessoas negras, tidos como degenerados e desocupados, às prisões em Fernando de Noronha (Nogueira, 2006), durante o século XIX. Já o racismo no século XX passou a ser de cunho cultural, em detrimento do racismo biológico, entretanto, era e é no corpo negro, no fenótipo, que se manifesta o racismo e o preconceito até os dias de hoje. Dessa forma, as questões raciais tornaram-se casos de polícia a partir da República, motivados pela mídia e pelos interesses políticos da branquitude (Siqueira, 2015). A perseguição policial às atividades da capoeira e do candomblé são exemplos disso.

A partir da década de 1930, com o período político brasileiro conhecido como “Era Vargas”, entrou em vigor a política de nacionalismo e eugenia que buscava a formação de uma identidade brasileira, com o projeto de eliminar, gradativamente, a negritude (Dávila, 1970). Foi criado, ao longo da história, o mito da democracia racial, engodo da igualdade, que resultou na negação da identidade negra

e inculcou no inconsciente coletivo, por meio da violência simbólica e psicológica, que o negro era inferior. Portanto, demanda grande esforço por parte do movimento negro e da sociedade a luta pela construção de políticas educacionais e sociais em prol dos abandonados e silenciados historicamente, em detrimento da ideologia de meritocracia que privilegia a branquitude e gera injustiças sociais. Conseqüentemente, faz-se necessário empreender políticas públicas que restabeleçam a autoestima, o respeito, a mobilidade social do negro e que possibilitem o seu acesso aos direitos negados, para, desse modo, promover justiça social e racial.

Na esteira da historiografia brasileira, é constatado que o negro participou de forma incisiva e imprescindível na economia, na sociedade e na cultura brasileira, mas que lhe foi negado o direito de, juntamente com os brancos, colher e saborear os frutos do progresso e das conquistas do Brasil (Ribeiro, 2006). O negro, o seu saber, a sua força e a sua cultura serviram de suporte e motor para a ascensão da elite nacional e foram instrumentalizados enquanto era conveniente e, posteriormente, foram lançados à própria sorte.

MOBILIDADE SOCIAL, QUESTÃO RACIAL E EDUCACIONAL NO BRASIL

A mobilidade social no Brasil tem como mediações potentes o nível de distanciamento da marca negroide, de acordo com a ideologia branca. Desse modo, o casamento interracial, visando ao clareamento do fenótipo, foi estratégia utilizada para oportunizar e gerar descendentes com maiores oportunidades no país. Observa-se que o preconceito racial apresenta características veladas e intensidade variável em função do fenótipo, do poder aquisitivo e do status social do negro.

No Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides; e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negróides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo por que o causaria um 'defeito' físico (Nogueira, 2006, p. 296).

A intensidade da discriminação passa pelo crivo das características físicas, linguagem, gestualidade e pela influência do nível socioeconômico. Pode se observar que no preconceito de marca, modelo do racismo no Brasil, o controle está no discriminador, nas relações interracialis, evitando a humilhação do agente que está sob o preconceito racial e discriminação pelo estigma do fenótipo (Nogueira, 2006). Todavia, no preconceito de origem, arquétipo do racismo estadunidense, o controle está no discriminado, de forma a não gerar mais ódio no discriminador, que precisa ser tratado como superior, marcando de forma incisiva a segregação e a barbárie. Nogueira (2006) é objetivo e pragmático, porque apresenta os conceitos de marca e de origem ao discorrer sobre preconceito racial de forma elucidativa e explicativa. O estudioso corrobora com a compreensão das relações étnico-raciais e com a descrição da trajetória da mobilidade social, que se camufla de mérito e oculta a injustiça social secular.

Seguindo essa perspectiva racial, à luz do pensamento de Dávila (1970), na obra *Diploma de brancura*, que faz um recorte dos anos 1917-1945, no período entreguerras marcado pela Era Vargas, torna-se possível ao leitor adentrar no universo político, econômico, cultural e social daquela fase, visando compreender o movimento do negro no processo histórico. Essa época está imersa em um ideal modernista, de industrialização, de nacionalização, de políticas e de um pensamento intelectual de eugenia voltados para a construção de uma identidade brasileira pautada no eurocentrismo e que, na historicidade do negro, pode ter gerado uma crise de identidade.

Nesse sentido, em uma perspectiva que se afasta do racismo biológico (pautado nas características morfofisiológicas) e enfaça no racismo cultural (pautado nas questões étnicas), criava-se na figura do mestiço, uma forma de eliminar o negro da população brasileira, pois o negro, de acordo com o pensamento eugenista, era uma “raça fraca” que, diante do branco, iria desaparecendo no processo histórico de desenvolvimento da população brasileira.

A ênfase das políticas de embranquecimento nacionalista colore as primeiras décadas do século XX, quando o sistema brasileiro de educação se articula de forma perversa com o Estado para atender aos interesses da classe dominantes, nos campos político, sociocultural e ideológico, que intensificam e perpetuam os prejuízos relativos à mobilidade e à ascensão social da raça negra. As políticas educacionais, com forte influência do pensamento científico da época, promoviam testes grotescos de mensuração física e intelectual, beneficiando os brancos e inferiorizando os negros, que foram tidos como entrave para o progresso brasileiro. Havia disparidade em termos de investimentos no setor educacional, no qual a região Sul e urbana recebia todo o suporte político e econômico e, em contrapartida, a região Norte e zona rural ficavam desassistidas. Outro ponto nevrálgico foi a limpeza de gênero e étnica promovida no setor educacional.

Desde a segunda década do século XX, a sucessão de reformadores – Afrânio Peixoto, Antônio Carneiro Leão e Anísio Teixeira – expandiu e reformou os programas de aprendizagem dos professores da cidade, colocando em prática valores que definiriam o ensino como uma profissão, feminina e de classe média. [...] a transformação que os reformadores efetuaram no sistema escolar público em uma rede de instituições racional e científica deixou traço documental que permite uma análise do modo pelo qual valores da profissionalização marginalizaram sistematicamente os professores de cor (Dávila, 1970, p. 161).

Por essa perspectiva, professores precisavam ser habilitados, selecionados para formarem uma elite apta de mestres brancos capazes de promoverem a ordem social. A educação brasileira, sob os cuidados dos militares e da Igreja Católica, via nos intelectuais da época as mentes pensantes do sistema de ensino brasileiro. O suporte didático-pedagógico desses professores seguia as correntes pedagógicas da Europa e dos Estados Unidos.

À medida que os teóricos raciais deslocaram suas análises sobre a natureza da raça da base biológica para a cultural, o treinamento de professores ganhou urgência. De repente, brasileiros degenerados podiam ser redimidos por meio da saúde e da educação. Como os professores precisariam ser capazes de orientar a redenção, precisariam ter acesso aos recursos técnicos e profissionais necessários (Dávila, 1970, p. 169).

A solução para amenizar os sinais da degeneração deixada pela marca do fenótipo negroide estaria na intervenção cultural, educacional, e nas práticas de higiene e saúde. Nas disciplinas, como a Educação Física, a seleção de gênero e a qualificação profissional do quadro docente atenderiam aos interesses das políticas de eugenia da Era Vargas, na construção da identidade nacional.

A progressão na carreira de professores era brutalmente excludente, deixando os mais pobres e não brancos em um campo de possíveis bastante reduzidos, quase nulo.

A revista e a biblioteca de pesquisa permitem uma leitura íntima dos procedimentos do instituto, revelando quatro níveis em que os professores de cor aspirante poderiam ser marginalizados primeiro, três anos adicionais de estudos colocavam a carreira fora do alcance dos aspirantes mais pobres. Segundo uma bateria de exame de admissão baseado em rígidos critérios acadêmicos, físicos, estéticos e psicológicos estabelecia padrões hostis para admissão. Terceiro os alunos do instituto eram

rotineiramente avaliados por seus colegas de classe, o que colocava os membros de minoria não-branca sob o olhar regulador subjetivo de seus colegas brancos. Finalmente, menos da metade dos alunos formados na escola secundária era admitida na Escola de Professores, o que estreitava ainda mais os canais e reforçava os critérios profissionais para ser contratado como professor da prefeitura (Dávila, 1970, p. 175).

As políticas educacionais reprodutoras de um sistema perverso de imobilidade e manutenção do *status quo*, elaboradas para atender os critérios de branquitude, permitem que apenas um percentual baixo de alunos negros desse período, os sobreviventes, consigam avançar no ensino, superando os obstáculos para chegarem e manterem-se na escola de professores. Consequentemente, é perceptível o esvaziamento de negros e o *modus operandi* de limpeza étnica e de gênero no quadro de professores, com a "imposição" de identidade pública profissional, de classe média, para os educadores. Por meio desses dispositivos supressores e promotores da desigualdade, muitos intelectuais da época trabalharam para atender às políticas de eugenia.

A organização educacional do Estado Novo proporcionou um campo tecido pela violência simbólica que segregou alunos negros e pobres, e pela filosofia médico-pedagógica na qual crianças doentes estariam colocando a saúde das crianças ricas em risco. Alunos pobres e negros eram reconhecidos como portadores de patologias contagiosas, atitudes antissociais causadas pela degenerescência hereditária e cultural (Dávila, 1970). O modelo escolar tinha ocorrências didático-pedagógicas injustas, uma vez que, enquanto os alunos negros aprendiam hábitos de higiene e de civilização, os alunos brancos estavam em totalidade mobilizados no processo de alfabetização e de aprendizagem. Constata-se, por meio desses fatos elencados, que os brancos têm uma dívida secular com os demais grupos humanos, e que esse fenômeno da branquitude resultou em prejuízos históricos à ascensão social e educacional de indivíduos racialmente discriminados e usurpados do direito de estarem em espaços representativos dentro da sociedade brasileira, que foram

e são ocupados pelos privilegiados que se justificam e afirmam ser pelo mérito (Schucman, 2014).

Problematizar e buscar respostas que viabilizem romper com a barbárie que se materializa na manutenção do sistema escravocrata, por meio de um racismo velado, porém estrutural, no qual as políticas educacionais de alfabetização atendiam aos interesses da elite e lançou o não branco à margem da sociedade, torna-se um desafio com dimensões imensuráveis às ciências humanas. As ações afirmativas, como as políticas de cotas, geraram fobias e desconforto na elite de pensamento enraizado na meritocracia, porém, essas políticas foram conquistas alcançadas pelo movimento negro e outros movimentos sociais como tentativa de reduzir o prejuízo educacional e social construídos historicamente, além de promover um campo de possibilidades, de equidade entre os brancos e não brancos (Moehlecke, 2002, p. 204).

A reflexão impetrada sobre a administração educacional no processo histórico do ensino brasileiro conduz a um pensamento crítico que coloca em perspectiva as forças que compõem esse campo. Dentre essas forças, estão a política, a social, a cultural e a econômica, que reverberam em um propósito democrático e horizontal dos saberes, colocando em pé de igualdade as diferentes formas e práticas culturais de todas as raças e etnias.

TRANSMISSÃO E MANUTENÇÃO DOS SABERES PELA ORALIDADE, CORPORALIDADE, MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA E NARRATIVA

De acordo com Antonacci (2015), a tradição africana discorre a partir da cosmovisão da corporalidade e da tradição oral,

perspectivando o corpo como grande arquivo vivo que se difere do documentado e letrado. Nessa tradição africanizada, tudo está conectado: os saberes e as vivências, e as experiências se configuraram em concepção existencial plena. Tal visão se difere do sentido fragmentado e cartesiano apresentado na concepção de mundo de Descartes, no início do século XVII, que, ao descrever o discurso do método, produz uma crítica aos sentidos e objetiva uma razão científica, um rigor à luz da ideia que vai servir de base ao iluminismo e, consequentemente, deflagrar o pensamento irreparável que conduz ao genocídio físico, epistêmico e cultural do povo negro, a partir do tráfico negreiro que subjuga e reduz o corpo dos homens e mulheres africanos à condição inumana nos navios pelo Atlântico e pela América. Sobre o corpo africano, Antonacci (2015) afirma que ele é comunitário e promove a transmissão de saberes e da tradição, por meio de código via oralidade, em que a comunicação reverbera o sentido e a importância da memória e das narrativas na manutenção das manifestações culturais dos povos subalternos.

Segundo Hampaté Bâ (1982), na África, cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima, justamente por tratar o corpo como arquivo comunitário, vivo e não letrado e/ou documentado, discorrendo sobre relevância da cultura oral na africanidade, na literatura oral, na oralitura, como vem sendo tratado por alguns decoloniais. Por conseguinte, pensadores como Catherine Walsh (2005, 2006, 2007), fomentam a discussão que trata da interculturalidade e discorrem sobre outras formas de se estar e colocar-se no mundo, problematizando a visão eurocêntrica como única verdade e possibilidade de cultura e epistemologia. A esteira dessa perspectiva adentra no saber ancestral de matriz africana, que se transmite pela oralidade e pela corporalidade, observáveis em manifestações afro-brasileiras, como a capoeira e o candomblé.

O filósofo Walter Benjamin discorre, em suas obras *Experiência e Pobreza* (1994), *O narrador* (1994) e *Infância Berlinense* (2013), sobre infância, narrativas, memórias e experiências. O autor

coloca em pauta temas sensíveis que estão na contramão do pensamento cartesiano e eurocêntrico, ao explicar sobre a escassez de narrativas de sujeitos que viveram a barbárie da guerra, voltavam silenciados e encontram-se em um mundo onde as experiências estão em decadência. Ele também problematiza o movimento que substitui as narrativas orais pela pobreza do romance e apresenta as memórias, voluntárias e involuntárias, a partir de um viés político e de resistência.

Nessa direção, o intelectual da teoria crítica vai falar dos homens, da infância, das mulheres, de seres sociais que estão à margem da sociedade e apresentam-se como estorvo à engrenagem produtiva do capitalismo. Benjamin contempla em sua obra as questões relativas à infância, às brincadeiras, remetendo à memória e à lembrança como categoria de análise. O autor trabalha com as diferentes categorias de memórias, como, por exemplo, as involuntárias, que não dependem da vontade, estão fora do indivíduo e podem estar nas coisas, nos objetos, nas imagens, tal como na fotografia, ficando um pouco ao acaso, ou seja, elas se manifestam independentemente de uma vontade de querer lembrar.

No campo científico, utiliza-se de objetos imagéticos, disparadores de memória. O filósofo chama a atenção para o fato de que a mesma memória vivida por pessoas diferentes terá sentidos diferentes e o pesquisador precisa estar atento a essa peculiaridade durante seus processos investigativos. Benjamin fala da assimilação por perfil mimético na infância, a forma como as características familiares são passadas e absorvidas a partir do sociológico familiar, decorrente de uma razão instrumental, uma espécie de comportamento mimético. Sobre a construção da sua infância em Berlim, o autor precisa recorrer às lembranças e rememorar em nível de linguagem, por meio da livre construção que ocorre pela experiência corpórea, no vivido, e perpassa na relação com os sentidos. Nesse sentido, observa-se a ênfase relativa ao espaço em detrimento ao tempo, que remete às crianças como seres eminentemente corporais, como se pode

constatar nas alusões feitas aos espaços que aparecem constantemente nas memórias de infância em Berlim, tal como a dispensa, a rua, a janela, a escrivaninha, o telefone, as mobílias, os objetos.

Essas memórias têm a ver com o corpo, porém não se definem a-histórica ou trans-histórica, mas como objetos e coisas que são históricos, assim em Benjamin o corpo é uma forma que varia de tempos em tempos, sendo a percepção uma construção social, relativa ao espaço. O intelectual concentrou grande parte de seus estudos em temas sensíveis e marginais, em personagens que são vistos como improdutivos e que não prestam contribuição ao progresso: os boêmios, as prostitutas, os mendigos e as crianças. Citando um exemplo benjaminiano, há a brincadeira em que o caminhãozinho é empurrado pela criança não irá a lugar algum, não servindo para nada. O filósofo trata de sujeitos que estão na periferia do sistema, que não fazem a roda do desenvolvimento econômico se mover e não depositam contribuição de forma alguma na conquista humana.

Ainda sobre as crianças, é importante abrir parênteses: Benjamin tinha um programa radiofônico (publicado em livro) que era "a hora do esclarecimento", ou "hora para as crianças", em português, dedicado ao esclarecimento das crianças. O autor afirmava que não se deve ocultar nada das crianças e que é preciso colocar o mundo tal como ele se apresenta para elas, falar de guerra, tragédias, mortes, a fim de humanizá-las pela verdade e realidade das coisas, colocando para elas as tragédias naturais e sociais do mundo.

O filósofo, ao tratar sobre a própria infância, depara-se com os desafios atrelados ao esquecimento que pode ser entendido como outra face da memória e discorre sobre a luta existente para reelaborar fatos do passado, na rememoração. Ele coloca relevância nos objetos, nos espaços da sociedade e estabelece, a partir da experiência dos sujeitos, a construção histórica social das trajetórias, tal como ocorre na perspectiva da história de vida, nas biografias, na história oral. Assim, o que lhe interessa não é o evento em si, mas a

capacidade contextual de elaborar certos episódios em detrimento de outros, o que denota, em grande medida, uma perspectiva política à memória para esse autor.

Dessa forma, na obra *Infância Berlinense* é possível fazer uma análise de época e de constituição do ser social: os valores, os gostos, as questões de gênero, o papel da mulher cuidadora, da professora que educa e do pai pouco presente na vida do menino Walter. Essas memórias benjaminianas apresentam os valores das classes burguesas do início do século XX. Elas são substratos de lembranças que revelam a época e os costumes do sujeito singular universal. A infância, enquanto construção sócio-histórica, mediada, sobretudo, pelas instituições família e escola, pode ser verificada, por exemplo, no romance (auto)biográfico *As palavras*, de Sartre (Sartre, 1967). Nessa narrativa, as memórias descritas tornam-se objeto de construção e elaboração para compreensão do menino Sartre, do *projeto e desejo de ser*, que fornece, substancialmente, informações para o entendimento dos primeiros anos de vida do filósofo em Paris. A obra também revela aspectos sociais e antropológicos, nos quais a criança vive o mundo em parte por si mesma e em parte pelo adulto e, nesse sentido, ela obtém a possibilidade de pensar a subjetividade, a puerícia, no âmbito teórico desses autores.

Assim, é justo afirmar que as perspectivas teóricas que foram citadas, baseadas na interculturalidade, apresentam uma cosmovisão da corporalidade e da tradição oral da tradição africana. As teorias que tratam dos aspectos sociais, históricos e culturais, a partir de diferentes olhares dos vários cientistas sociais, como Benjamin e Sartre, nas mais variadas fases do desenvolvimento psicossocial da infância ao final da adolescência, complementam o arcabouço teórico para chegar à proposta de uma pedagogia comunitária. Dessa maneira, essa pedagogia comunitária pautada na oralidade, na corporeidade, nas experiências, na narrativa dos mais velhos que apontam para o que é chamado de capoeirização da escola,

compreende a cosmovisão da sabedoria africanizada e a transmissão do saber ancestral.

A CAPOEIRA ANGOLA DO MESTRE NÔ: DA PERIFERIA DE SALVADOR A FLORIANÓPOLIS, DE SANTA CATARINA PARA O MUNDO

Esta parte do texto iniciará com uma entrevista concedida pelo Mestre Nô, mestre de capoeira Angola, ao doutorando Marcio Rogério Delfes Branco, autor deste trabalho. A opção da escrita em primeira pessoa se deu para garantir a transcrição original da entrevista. Para diferenciar as falas do entrevistador e do entrevistado, e não confundir o leitor ou a leitora, será utilizado o itálico para a fala do Mestre Nô.

Marcio: Primeira pergunta que faço aqui é mais para conhecer o senhor. Gostaria que o senhor se apresentasse e falasse um pouco da sua origem, origem familiar, a vida, vida em Salvador, o Mestre Nô.

Nô: Meu nome mesmo é Norival Moreira de Oliveira. Eu nasci na ilha de Itaparica que é uma ilha que fazia parte de Salvador, mas que agora por emancipação física separou-se, então nasci em 22 de junho de 1945, é nessa comarca e Coroa que é distrito de Vera Cruz que é Itaparica e filho de Bolívar Lopes de Oliveira e Denilir Moreira de Oliveira. Aos 7 anos mudei para Salvador para morar e estudar. Na ilha não tinha escola então fui para Salvador para poder estudar. Comecei aprender a arte capoeira aos 4 anos com meu avô, não aprender capoeira, mas como incentivo e meio que brincadeira, né? Criança apenas brinca, mas ao mudar para Salvador que fui aprender realmente, ali que eu comecei a aprender com os mestres Newton, Pierrot e Zeca que eram os 3 praticantes, quer dizer: o Newton discípulo de Pierrot e Pierrot discípulo de Zeca, os três amigos.

Com estes que eu aprendi, os responsáveis diretos por mim, o mestre Nilton que era o responsável direto por mim, mas os outros 2 me ensinavam também. O Zeca me ensinava o berimbau e o Pierrot e o Nilton as movimentações e outras coisas de capoeira Angola, então estes foram.

Marcio: Eles tinham alguma linhagem seus mestres, alguma linhagem da capoeira, Pastinha, alguma coisa, ou não?

Nô: *Eles tinham outra vertente, a minha vertente é do Zeca mesmo que não tinha nada com o Pastinha, mas era primo do mestre Gato Preto e primo do Cobrinha Verde, então de onde veio a minha linhagem está aí.*

Marcio: As suas referências de capoeira desta época eram estes mestres aí ou tem outros mestres que o senhor não lembra?

Nô: *Hurrrum (som de confirmação). É isto aí.*

Marcio: Como se dava o ensino da capoeira, essa transmissão de saber?

Nô: *É normal, na maior parte era vivenciada, a maior parte era na vivência e de treinamentos de rodas e de andanças de irem para o outro bairro, é de conversas, era nesse dia a dia, né?*

Marcio: Tinha um treinamento sistematizado?

Nô: *Tinha um treinamento, nos chegávamos tinha uma casa pequena, lá onde nós treinávamos uma pequena casa onde eram feitos treinamentos.*

Marcio: E esses treinamentos como é que se davam?

Nô: *treinamento normal mesmo, de uma roda que na época formava, e o Mestre puxava para a roda para ensinar um a um. Então os treinamentos eram feitos assim, quantos alunos, apenas 4 ou 5 apenas.*

Marcio: E tinha um sistema de graduação?

Nô: *Não, não! Não tinha nada disso.*

Marcio: E tinha uma relação além da capoeira, uma relação de amizade?

Nô: Não, não, só dentro da capoeira mesmo. Porque estudávamos e tinha um mundo de estudante também e não havia um tempo suficiente para estar todos os dias com eles, porque tinha escola mesmo.

Marcio: Então essas duas figuras que marcaram a capoeira, Pastinha e Bimba, não tiveram nenhuma influência na sua capoeira?

Nô: não, não, nenhum vínculo!

A trajetória sócio-histórica de Norival Moreira de Oliveira, homem negro de baixa escolaridade da periferia de Salvador, ascendeu por meio da luta afro-brasileira e protagonizou um relevante movimento intercultural de Salvador/BH a Canoas/RS, e da cidade gaúcha a Florianópolis/SC, corroborando, incisivamente, com o fenômeno sociocultural conhecido como Capoeira da Ilha. O mestre se firmou como expoente da Capoeira Angola no Brasil e no mundo, e sua história de vida é de suma importância para as ciências sociais que se debruçam em estudos comprometidos com a compreensão dos homens e das mulheres concretos.

Como profundo conhecedor dos fundamentos, das tradições e da história da capoeira, ele é considerado um dos últimos guardiões vivos da capoeira, no século XXI. Como educador, trabalhou, incansavelmente, na formação de capoeiristas, mestres e educadores populares que se encontram em atividade em diversos estados brasileiros e no exterior. Seu método de ensino-aprendizagem da cultura popular por meio da capoeira é utilizado por ele e por seus discípulos desde o início da década de 1970, demonstrando capacidade pedagógica, cultural e filosófica. Guardião de uma tradição centenária, ele está, constantemente, em contato com inovadoras técnicas de ensino e de aprendizagem, debatendo-as e ensinando-as pelos países por onde viaja e pelos eventos em que participa ou coordena. Um dos seus eventos mais tradicionais é o Seminário Internacional de Capoeira Angola, realizado sempre nos meses de agosto, em Salvador, na Bahia, e que, em 2022, após dois anos de

interrupção das atividades presenciais, em função do cenário planetário de pandemia de Covid-19, retornou, com o tema *Na volta que mundo deu, na volta que mundo dá*, com a perspectiva filosófica pautada na esperança e superação.

Mestre idoso, com quase oitenta anos, ele apresenta o corpo limitado pela idade, marcado pela luta para sobreviver e resistir à pobreza nordestina e transmite seu imensurável saber quase que totalmente por meio da oralidade, pela qual comunica toda a sua experiência e vivência acumulada em cerca de oito décadas de capoeiragem e de convívio com outros mestres angoleiros, baluartes baianos do século passado, muitos deles já mortos em função da idade avançada; homens de grande sabedoria, arquivos vivos, biblioteca de carne e osso, parafraseando Hampâté Bâ. O mestre está sempre atuante, viaja todos os anos pelos estados brasileiros e para outros países, realizando seminários, *workshops*, cursos e conferências. Apesar da idade avançada, ele precisa lutar pela sobrevivência e garantir o sustento da família, porque conta com apenas um salário-mínimo como renda fixa, advindo de sua aposentadoria. Ele diz: “aranha vive do que tece”, ou seja, da capacidade e força de trabalho. Incansável, não mede esforços para cooperar com o seu Grupo Capoeira Angola Palmares e com todos os capoeiristas que solicitam sua presença na promoção e no desenvolvimento da capoeira, uma arte e luta de matriz africana.

A CAPOEIRIZAÇÃO DA ESCOLA, PEDAGOGIA AFRICANA E RELAÇÃO COM O SABER

As primeiras décadas do século XXI foram marcadas pelo avanço e reconhecimento da luta de matriz africana. A roda de capoeira foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), inscrita no Livro de Registro das formas

de expressão que materializam e estruturam essa manifestação cultural em símbolos e ritualística de herança africana recriados no Brasil. A roda de capoeira congrega oralidade que se expressa por meio das cantigas e movimentos corpóreos que expressam uma cosmovisão de mundo africanizada, uma hierarquia constituída pela experiência e pela idade, com código que é compartilhado pelo grupo, em comunidade. A roda de capoeira é palco da vida, onde se encontram os iniciantes e os grandes mestres, o pobre e o rico, o doutor e o analfabeto, o branco, o preto, o amarelo, o indígena e o pardo, lócus no qual se transmite e reiteram-se práticas e valores afro-brasileiros. O registro da Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira teve alcance em todo território brasileiro e foi realizado com base em pesquisas desenvolvidas, durante a fase de inventário, nos estados da Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro. A capoeira é uma manifestação cultural de matriz africana com amplitude nacional e internacional, responsável pela divulgação do Brasil, da língua portuguesa e da cultura brasileira em mais de 160 países. Hoje, essa manifestação cultural conquistou o mundo e é praticada por uma infinidade de pessoas, de todas as idades, raças e credos, e se tornou um símbolo de resistência e de luta pela liberdade. Nessa direção, a capoeira passa a ser reconhecida pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, como Patrimônio Cultural e Imaterial da Humanidade. A escolha foi feita durante a 9ª Sessão do Comitê Internacional para Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, em Paris (UNESCO, 2014).

No campo da política e da legislação educacional, a Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, LDB, trata em seu artigo primeiro da educação abrangendo os processos formativos que se desenvolvem na tecitura da vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. O corpo legislativo promoveu mudanças na LDB/96, que discorre sobre as determinações culturais, históricas

e étnicas raciais, de acordo com a Lei n. 10.639/03, passando a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e transcendendo a característica redutiva de apresentar o negro apenas como escravizado. Outro passo importante foi a Lei n. 11.645/08, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, resultado da luta dos movimentos negro e indígena, que reivindicam respeito, equidade e combate ao preconceito e à discriminação.

A capoeira é uma prática cultural afro-brasileira que imbrica questões étnico-raciais, sentido e formação do Brasil, que é percebida como arte-luta e como resistência ao sistema opressor em sua historicidade, assim como outras manifestações culturais do negro e do indígena que receberam reconhecimento e respaldo legal, por meio de lutas políticas contra-hegemônicas. Nesse sentido, o que se propõe é o ensino da capoeira no ambiente escolar, porém pela perspectiva da capoeirização da escola, pela orientação da pedagogia africana, da oralidade, da narrativa, da corporeidade, da experiência dos mais velhos enquanto cosmovisão que abarca o todo, superando a ideia fragmentada e cartesiana de ensino.

É possível trabalhar a capoeira na escola a partir da perspectiva da narrativa dos velhos mestres, em que os alunos se sentariam para ouvir memórias e experiência deles e, por meio da roda e do jogo de capoeira, utilizariam o próprio corpo para brincar, desenvolver-se, receber os ensinamentos e apreender saberes. Os alunos aprenderiam no convívio com o mestre, na oralidade, na corporeidade, na espontaneidade e na interação com a experiência ancestral.

Segundo Portelli (2016), a tradição oral evoca experiência e sabedoria, mobilizando memória, subjetividade, diálogo e narrativa. A história oral contempla a arte de escutar e evolui esfera pública e privada, em que o narrador constrói suas elaborações e seu lembrar

por meio de filtro da linguagem a partir do presente e de um lugar na sociedade. Benjamin (1994) reflete sobre a figura do narrador e a morte da narrativa, consequência do surgimento do romance como um novo *ethos*, denunciando o desaparecimento da experiência e a falta de interesse e respeito aos mais velhos. O intelectual se apoia em uma perspectiva aristotélica de rememorar que configura imagens políticas, possibilitando a recuperação de dimensões pessoais, psíquicas e sociais, na concretude e na articulação com memórias coletivas. Hampâté Bâ (1982) perspectiva a tradição africana a partir da oralidade, do velho como autoridade carnal do saber ancestral, aquele que detém a experiência, fonte viva, e que a transmite por meio da narrativa a partir do rememorar, das memórias.

A proposta de trabalhar a capoeira no sistema de ensino, com a pedagogia africanizada, sintetizada em capoeirização da escola, faz-se a partir das memórias cognitivas e corpóreas, da experiência dos mais velhos, do jogo na roda de capoeira, da musicalidade como possibilidade de fonte oral, do convívio com os mestres e as suas prosas. Essas práticas objetivam a transmissão e manutenção do saber afro-brasileiro e uma formação cultural plena e dialógica com o saber formal, tornando-se de grande relevância para as ciências sociais e para o campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo é um esforço de compreensão sócio-histórica do Brasil Colônia à contemporaneidade, por meio da perspectiva reflexiva crítica da decolonialidade, imbricando aspectos cultural, epistêmico, étnico-racial e educacional. A análise panorâmica foi realizada sobre a economia brasileira que, desde os seus primórdios, pautou-se na exploração, na escravização e na desigualdade que se

perpetua até os dias de hoje. O texto aponta para temas sensíveis às ciências sociais, tais como preconceito, racismo, ideologia de eugenia, epistemicídio, memoricídio, aculturação e sistema de ensino como reprodutor das desigualdades e excludente.

Como sugestão, à luz da perspectiva de autores brasileiros e decoloniais, é apresentada a capoeira enquanto manifestação popular de matriz africana como proposta intercultural, educacional e de pedagogia africanizada pautada na memória, na narrativa e nas experiências, representada na figura dos velhos mestres visto como baluartes, biblioteca vivas do saber ancestral afro-brasileiro. Desse modo, a partir da (auto)biografia do mestre Nô, tendo como fonte principal as suas narrativas oral e corporal, que descrevem a sua trajetória e experiências na luta brasileira da década de 1960 para cá, objetiva-se o estudo e entendimento de uma época por meio de sua história de vida e vice-versa, tendo como fio condutor a capoeira angolana, refletindo um sistema de ensino-aprendizagem, uma cosmovisão africanizada de transmissão ancestral de saber, convertido em capoeirização da escola. O tema é sensível e demanda aprofundamento, continuidade e resistência, porque o universo educacional, em função da verticalidade e hierarquização dos saberes, não acolhe os velhos mestres no ambiente de ensino, não havendo concurso público ou política de inclusão. Mesmo os mestres com notório saber ou título de *honoris causa* permanecem em pé de desigualdade e desvantagem diante dos diplomados pela academia, com os seus títulos de doutor outorgado pelo saber considerado legítimo, restando àqueles educadores populares e seus títulos apenas o viés figurativo. Dessa maneira, o arbitrário cultural, da cultura universal e da cultura dominante, permanece como prerrogativa do ensino. Nesse sentido, este estudo se apresenta como possibilidade modesta de resistência e perspectiva contra-hegemonica decolonial no campo do saber.

REFERÊNCIAS

- ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2015.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, maio/ago. 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, Walter. Infância berlinense: 1900. *In*: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: infância berlinense: 1900. Tradução: João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Processo nº 01450.002863/2006-80**. Parecer nº 031/08. Registro da capoeira como patrimônio cultural do Brasil. Salvador, BA, 2008. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/parecer%20oficio%20mestre%20capoeira.pdf>.
- DÁVILA, Jerry. 1970. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil - 1917-1945. Tradução: Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: UNESP, 2006.
- FRAGOSO, João L. R. Modelo Explicativo da economia escravista no Brasil. *In*: CARDOSO, Ciro F. (org.). **Escravidão e abolição no Brasil**. Rio de Janeiro: JZE, 1988.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.
- FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 15. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph. (org.). **História Geral da África II**. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982, p. 181-218.

MELLO, João Manoel Cardoso de. **O capitalismo tardio**: contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, v. 19, n. 1, nov. 2006.

PORTELLI, Alessandro. História oral: uma relação dialógica. *In*: PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução: Ricardo Santhiago Jr. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRADO JR., Caio. **História econômica do Brasil**. 44 ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **As Palavras**. 3. ed. Tradução: Jacó Guinsburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SIQUEIRA, Gabriel. **Cativeiro carioca**: memórias da perseguição aos capoeiras nas ruas do Rio de Janeiro (1888-1930). Rio de Janeiro: Multifoco, 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

UNESCO. **Roda de Capoeira é declarada Patrimônio Imaterial da Humanidade.** Brasília, DF. 2014. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/55365-roda-de-capoeira-%C3%A9-declarada-patrim%C3%B4nio-imaterial-da-humanidade>.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. /n: WALSH, Catherine. **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 abr. 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". /n: WALSH, Catherine LINERA, Alvaro. G.; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.** Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re)pensamiento crítico y (de) colonialidad. /n: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.** Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

Unidade

II

POVOS
ORIGINÁRIOS

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

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

(Kayapó, 2021, p. 40).

7

Matheus Giacomo de Luca

HISTÓRIA INDÍGENA: PROTAGONISMOS, LUTAS E RESISTÊNCIAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-211-3.7

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo trabalhar o ensino de História indígena com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir de uma perspectiva que coloque os Povos Originários como protagonistas da sua própria história, e não como meros adereços da história do Brasil, ou seja, congelados no tempo, extintos, romantizados e passivos.

Para isso, propomos um ensino de História indígena que considere a história dos Povos Indígenas ao longo de toda a história nacional, desde a invasão dos portugueses, passando pelo processo de escravização, dominação e resistências, chegando às conquistas mais importantes, como o art. 206 da Constituição de 1988 e a Lei n. 11.645/2008.

Utilizaremos a narrativa da professora indígena Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi, em forma de mônadas, para instigar o debate entre os estudantes do 9º ano sobre a questão indígena no passado, sua relação com o presente e as possibilidades de futuro.

O texto está dividido em quatro partes. Na primeira parte, faremos algumas críticas ao ensino de História indígena dominante e traçaremos possibilidades para trabalhar a questão indígena, tendo os Povos Originários como protagonistas. Em seguida, discutiremos o conceito de narrativa e experiência em Walter Benjamin. Posteriormente, faremos uma breve discussão sobre o conceito de mônadas e como elas serão utilizadas no trabalho. Por fim, apresentaremos a professora entrevistada e as mônadas propostas para o trabalho em sala de aula.

ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: PROTAGONISMOS, LUTAS E RESISTÊNCIAS

O ensino de História indígena nas escolas da rede pública de ensino no Brasil foi relegado ao quase total esquecimento durante décadas. Desde quando a História se constitui como disciplina escolar, em meados do século XIX (Nadai, 1993), a invisibilização, romantização e apagamento dos Povos Originários brasileiros são uma constante. Porém, em decorrência as lutas empreendidas pelo Povos Indígenas, principalmente a partir da década de 1970, alguns avanços foram possíveis.

Um marco para os povos indígenas, que só foi possível após muita luta, foi a promulgação da Constituição de 1988, em específico o artigo 231, que reconhece aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, sendo responsabilidade da União demarcá-las e protegê-las (Brasil, 1988). Ou seja, a partir de 1988, os indígenas passaram a ter suas culturas reconhecidas, não mais sendo tutelados pelo Estado brasileiro. Além disso, a União assumiu a responsabilidade pela demarcação e proteção das terras ocupadas pelos povos indígenas. Por outro lado, os preconceitos e violências contra os Povos Indígenas continuaram e continuam acontecendo, principalmente por parte de garimpeiros e madeireiros que atuam ilegalmente na região amazônica. Portanto, a luta indígena não terminou na década de 1980, com as conquistas na Constituição de 1988, ela continua e se mantém até os dias atuais.

Na primeira década dos anos 2000, temos outro marco importante para os Povos Originários brasileiros, a conquista da Lei n. 11.645/2008, que torna obrigatório nos estabelecimentos de Ensino

Fundamental e Médio, sejam eles públicos ou privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008). Essa lei também foi fruto da luta dos movimentos indígenas espalhados por todo o território nacional. Agora o ensino de História indígena é lei e deve estar presente em todas as escolas, públicas ou privadas. Por outro lado, fica a pergunta: estamos tendo um ensino de História que coloca os Povos Indígenas como protagonistas da sua própria história? Ou seja, é um ensino de História em que as suas conquistas, derrotas, conflitos e relações com as sociedades não indígenas sejam o motor da experiência histórica? Além disso, a história dos Povos Originários perpassa toda a história nacional? Ou fica congelada no tempo, sendo trabalhada apenas durante a conquista e o processo de escravização? Por fim, ainda sobrevive a história dos Povos Originários como se eles não existissem mais? A história continua sendo trabalhada como se eles tivessem desaparecido após o genocídio que sofreram durante séculos. Também é interessante indagarmos se o ensino de História ainda trata os indígenas como povos que foram assimilados, perdendo totalmente a sua identidade. Ou ainda se os tratamos em nossas aulas de maneira romantizada, como se eles fossem resolver todos os problemas da humanidade.

É a partir dessas indagações que pretendo pensar algumas possibilidades para um ensino de História que tenha os Povos Indígenas como protagonistas ao longo da história nacional, tendo como fio condutor as suas lutas, vitórias ou derrotas, não os deixando congelados no tempo, muito menos esquecidos ou romantizados.

Como já dissemos, apesar de alguns avanços na última década, ainda impera sobre a história indígena o silêncio, a exclusão e a condenação ao passado. Segundo Edson Kayapó, tal problemática nos convida a repensar o ensino de História nas escolas públicas e privadas, deslocando os povos indígenas para dentro da história, como protagonistas dela, ou seja, tendo como proposta uma perspectiva decolonial. Ainda, para Kayapó:

É preciso uma revisão no Ensino de História, no sentido de auxiliar na visibilidade desses povos estabelecendo um diálogo temporal do passado com o presente, evidenciando as contradições sociais e conflitos inconciliáveis entre os projetos destes com o Estado e com a sociedade brasileira (Kayapó, 2021, p. 39).

Portanto, o ensino de História indígena deve ser pensado em uma perspectiva decolonial, que leve em consideração o protagonismo dos Povos Originários, fazendo uma relação constante entre o passado e o presente, além de trabalhar com profundidade as lutas e os conflitos em que eles estiveram e estão inseridos.

Para exemplificarmos melhor, vamos desenvolver algumas possibilidades para o ensino de História indígena em escolas de Educação Básica públicas e privadas.

O ensino de História sobre os povos indígenas pode começar com a seguinte pergunta: Os indígenas são todos iguais? A partir das respostas dos estudantes será possível avançar no debate em sala de aula, mostrando que cada povo tem seus próprios costumes, língua, cosmovisão e modo de se relacionarem com o Estado brasileiro. Com isso, podemos trazer saberes e práticas específicas de alguns povos, demonstrando, assim, outras histórias possíveis, que a historiografia e a escola, marcadas pelo eurocentrismo, negaram (Kaiapó, 2021). Como, por exemplo, cantos, modos de falar, olhares, gestos, moradas, maneiras de alimentar o corpo/alma, pinturas corporais, colares, formas de plantar e de se relacionar com a natureza, rituais, curas, sonhos e silêncios indígenas (Angatu, 2015).

Para Kayapó, essas questões estão contidas nos propósitos da Lei n. 11.645/08,

[...] que deve abarcar debates de ordens diversas buscando promover a revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena, eliminando estereótipos, preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação (Kayapó, 2021, p. 49).

Desse modo, um ensino de História indígena, marcado pela pluralidade de saberes e de histórias, pode romper com a colonialidade, que marca o conhecimento histórico, seja ele o historiográfico ou o escolar, contribuindo para a eliminação de preconceitos, estereótipos e equívocos.

Também podemos trabalhar a história dos povos originários exaltando os seus conflitos ao longo do tempo, demonstrando as suas estratégias de resistências para manterem as suas tradições, assegurarem direitos e denunciarem as violências das quais foram e estão sendo vítimas. Entre essas conquistas, podemos citar, os já mencionados avanços na Constituição de 1988 e a Lei n. 11.645/2008, além das novas abordagens teóricas sobre os Povos Indígenas que são frutos diretos das mobilizações e ações do Movimento Indígena Brasileiro (Angatu, 2015). Com isso, deixamos de lado uma história que enfatiza somente as derrotas desses povos, que passa a impressão de que eles se encontram atualmente em extinção.

Por fim, proponho trabalhar em sala de aula uma história que não congele os Povos Indígenas no passado para evitar a ideia de que esses povos não existem mais ou que ficaram parados no tempo. Quando trabalhamos a história indígena dessa maneira, acabamos por deixar de lado reflexões atuais sobre os seus direitos, principalmente no tocante ao direito à terra, algo que une, atualmente, todos os povos indígenas (Angatu, 2015). Também é essencial desconstruir a visão romantizada que parte da sociedade ainda tem sobre os indígenas, como se eles estivessem imbuídos da missão de salvar a humanidade e fossem pessoas boazinhas e ordeiras (Kayapó, 2021). Ou seja, esta visão romantizada, se não for desconstruída a partir do ensino de História, pode colaborar para a manutenção de preconceitos, como se esses povos não fossem marcados por conflitos e contradições, como qualquer sociedade. Além disso, é algo que pode contribuir para uma visão distorcida sobre os Povos Originários, algo, infelizmente, muito comum: a de que só se é indígena quando se vive na floresta e se anda sem roupas. Tal estereótipo nega

historicidade aos Povos Indígenas, como se eles fossem passivos e a sua cultura não fosse dinâmica, marcada por trocas e relações com outros povos e culturas.

Até aqui muitas possibilidades foram levantadas para se trabalhar um ensino de História que tenha os Povos Originários como protagonistas. Mas ficam as perguntas: Como podemos fazer isso? Qual metodologia pode ser utilizada?

Uma possibilidade é a utilização de narrativas de indígenas em sala de aula. Narrativas que tratem das experiências cotidianas, das lutas, de como se vê a questão indígena no passado e atualmente, das conquistas e dos preconceitos de que os Povos Originários ainda são vítimas.

Para traçar uma possibilidade de ensino de História dos Povos Originários que desfaça os estereótipos citados no decorrer deste texto, faremos o uso de mônadas, construídas a partir da narrativa de uma professora indígena. Porém, antes de falarmos especificamente sobre as mônadas, faremos uma breve explanação sobre o conceito de narrativas e experiência em Walter Benjamin.

NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS EM WALTER BENJAMIN

Narrativas são formas de comunicarmos a nossa experiência para outras pessoas. A partir delas, podemos nos lembrar do nosso passado e ressignificando nossas experiências a partir do presente. Porém, nossas experiências estão ficando cada vez mais incommunicáveis, visto que não nos colocamos mais à escuta do outro. Dito isso, por que não conseguimos mais comunicar as nossas experiências? (Plez; Moreto, 2021).

Para Walter Benjamin, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a modernidade capitalista foram os dois marcos para o início da crise de experiências, pois os combatentes voltavam dos campos de batalhas incomunicáveis, silenciosos, por conta dos traumas que haviam passado, ou seja, não conseguiam mais comunicar as suas experiências e ensinamentos para as gerações futuras. Benjamin, ao se referir à Grande Guerra, afirma, "nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes" (Benjamin, 1994, p. 1). Portanto, as experiências que eles haviam passado não eram dignas de serem transmitidas pelas narrativas, eram traumáticas, deveriam ser esquecidas.

Em paralelo, as mercadorias produzidas em larga escala fizeram com que os mais jovens passassem a não se interessar mais pelos ensinamentos advindos das narrativas dos mais velhos. Ademais, a modernidade capitalista com o seu ritmo desenfreado de informações e acontecimentos fugazes, fez com que o homem moderno voltasse para casa esgotado por um amontoado de eventos, porém sem experiência (Plez; Moreto, 2021). Ou seja, passamos diariamente pelos mais diferentes acontecimentos, mas muitos deles são fugazes, não nos tocam, não nos trazem ensinamentos. Para Larrosa, a experiência "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas. Porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (Bondía, 2002, p. 21).

Dessa maneira, as ações e as relações estão cada vez mais desprovidas de experiências e, conseqüentemente, de significados (Plez; Moreto, 2021). As narrativas não importam mais, os saberes e ensinamentos morais dos mais velhos são deixados de lado, ficamos pobres, quase sem experiências.

Portanto, devemos recuperar as experiências a partir das narrativas. Rosa, Ramos, Corrêa e Almeida Júnior, ao se referirem à importância das narrativas para Walter Benjamin, afirmam que,

Para ele, a narrativa de vida possibilita a resignificação da própria experiência no seu fazer do cotidiano, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes de significados, sentimentos e sonhos (Rosa; Ramos; Corrêa; Almeida Jr., 2011, p. 202).

Ao narrarmos, resignificamos as nossas experiências do passado e do presente, dando um novo sentido a nossa identidade, além de abrirmos possibilidades de futuro. Esse processo é chamado de rememoração, ou seja, ao “reconstruímos, buscamos nossas impressões mais remotas sobre o vivido por nós ou por aqueles que nos antecederam. Este processo é sempre acionado por dimensões conscientes e inconscientes despertadas no presente de quem rememora” (Paim, 2012, p. 32).

Portanto, por conta da importância das narrativas para a resignificação de experiências do passado e do presente, a partir da rememoração, e por servirem como possibilidades de ensinamento de saberes aos mais jovens, trabalho com a narrativa de uma professora indígena, em forma de mônadas, para desenvolver o ensino de História indígena com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. Contudo, o que são mônadas? Como podemos utilizá-las para o ensino de História indígena?

MÔNADAS E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

Resumidamente, mônadas são partes-todo, e não apenas partes de um todo. Nas mônadas podemos reunir a perceptibilidade,

a sensibilidade e a receptibilidade, constituindo no presente não somente o que aconteceu, mas o que está prenhe de futuro (Rosa; Ramos; Corrêa, Jr., 2011). Assim sendo, as mônadas como partes-todo, nos faz olharmos para o passado a partir do presente, pensando possibilidades de futuro.

Dessa forma, "mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos" (Rosa; Ramos, Corrêa, Almeida Jr., 2011, p. 203-204). As mônadas também estão circunscritas a um sujeito que diz de si e, por outro lado, podemos tirar delas algo do outro, ou seja, de uma totalidade, que não de si mesmo (Rosa; Ramos; Corrêa; Almeida Jr., 2011). Portanto,

A mônada revela-se como uma chave para que se mantenha o equilíbrio entre um individualismo idiossincrático e hermético, que não se comunica com o mundo exterior, e uma consciência social ilusória que pretenda abarcar os sujeitos desprezando suas especificidades. Nesse sentido, a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador (Rosa; Ramos; Corrêa; Almeida Jr., p. 205).

Dessa maneira, as mônadas são o todo e podem falar sobre o todo a partir de um fragmento. Por exemplo, podemos utilizar as narrativas em forma de mônadas para falar sobre a História indígena em sala de aula, pois elas representam a totalidade da questão indígena. A partir da exposição de uma mônada aos estudantes, podemos deixá-los livres para interpretar questões relacionadas ao protagonismo indígena, à luta pela terra, aos preconceitos aos quais foram e são submetidos e às suas conquistas no passado e atualmente. Além disso, como as mônadas não representam somente o que acontece, mas estão prenhes de futuro, podemos traçar com os estudantes possibilidades de futuros para os Povos Indígenas a partir das mônadas expostas.

NARRATIVAS EM FORMA DE MÔNADAS E O PROTAGONISMO INDÍGENA

As mônadas que serão transcritas a seguir foram construídas a partir das memórias da professora indígena Kaingang, Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi. Adriana nasceu na cidade de Faxinal dos Guedes, Oeste de Santa Catarina. Sua mãe é Kaingang e seu pai é não indígena. Por conta disso, viveu longe da terra indígena nos seus primeiros anos, visto que não era permitido que mulheres casadas com não indígenas vivessem na Terra Indígena Xapecó³⁷. Porém, ainda quando criança, sua família retornou para a terra indígena, lugar de onde não saíram mais.

Em 2011, Adriana ingressou na primeira turma de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2011-2015). Posteriormente, começou os estudos no mestrado em Antropologia Social, também na UFSC (2015-2017), e atualmente cursa o doutorado pela mesma universidade (2019 – presente).

As mônadas serão utilizadas para trabalhar a História indígena calcada em uma perspectiva a partir do protagonismo dos Povos Originários, com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II. Para isso, primeiramente será realizada uma aula dialogada sobre a história dos povos indígenas no Brasil, com enfoque no seu protagonismo e na desconstrução dos mais diversos estereótipos. Posteriormente, os estudantes serão separados em grupos e farão uma análise das mônadas construídas a partir das memórias da professora Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi. Na discussão em grupo, espera-se que os educandos percebam os mais diversos aspectos da história, culturas, conflitos, lutas e protagonismos dos Povos Originários, conseguindo, assim, fazerem uma relação entre o passado, o presente e o futuro dos povos indígenas do Brasil.

Violência ontem e hoje e protagonismo indígena

Bom, quando fala, né, sobre essa questão, eu fico um pouco triste quando pensa em relação outro estado, outros estados, outros povos, assim, que estão longe de nós aqui do Sul, eles sofrem muito mais ataques que nós. Nós sofremos alguns ataques, mas, assim, nem tanto quanto eles de extermínio, e muitos desses ataques, assim, a população geral agora que tão descobrindo, está vindo a mídia, essa questão de extermínio, de violência contra os povos, mas sabemos há muitos anos isso já acontece, o problema é que já estava, dizemo... como diz assim, já estava por de baixo dos panos da política, do governo, então agora eu fico um pouco feliz, um pouco triste também, mas que agora está sendo revelado nas mídias. E sabemos que há indígenas que faz esse papel de protege seus próprios parentes, seu próprio povo e aí pra nós aqui no sul não é tanto essa visão de extermínio, mas no passado já há registro desse extermínio muito maior, de morte, de violência, de desmatamento, de retirada dos nossos territórios, mas estamos no caminho... eu acho que a gente tá no caminho certo e a gente vê pela política que há mais indígenas tentando entrar no governo, tentando ser deputados, tentando estar lá em cima no poder, pra poder ajudar os outros povos indígenas que estão no Brasil todo. E não sei quando que isso pode mudar, ou uma forma de mudar, mas a gente tem metas. A gente tem agora a Kerexu, ela está como deputada, tá concorrendo e agora esperamos que ela ganhe, porque dá outra vez a gente fez um movimento na UFSC, aqui na região, no Oeste pra que ela pudesse ser elegera e agora estamos na luta novamente pra que ela se eleja (Adriana Aparecida Padilha Biazi, 24 de julho de 2022).

O papel da Lei n. 11.645, ensino de História e movimento indígena

Bom, há muito, principalmente nas universidades, o que se vê fazê sobre a Lei 11.645, mas dentro das escolas indígenas a gente já via, já estava fazendo esse movimento de transmiti, de ensina os alunos, essa forma interdisciplinar. E fora da Terra Indígena, percebo que o avanço está melhorando conforme vai avançando os anos, os outros professores não indígenas, eles buscam muito agora do conhecimento indígena, buscam muito as escolas indígenas para poder levar ao ensino de História e fazê valê a lei 11.645, isso que eu percebo. Na universidade, nas federais, eu percebo que a Lei tá dando certo, mas há sempre algumas questões, assim, que um povo indígena discorda, outro concorda, outro não, mas são... são questões. Mas em outras universidades, principalmente particulares, eu vejo muito pouco isso, a Lei 11 mil, sabe? E não falando da Lei, mas assim, quando você ensina a história, ensina a história de Santa Catarina ou ensina a história da região, muitos não mencionam que há indígenas nesse território e aí fica um pouco do desconhecimento, do apagamento desses... das memórias, do apagamento da história do povo indígena, mas estamos aí, movimento indígena forte e aí somos nós, indígenas que precisamos sempre ocupa as universidades, ocupa esses espaços de transmissão de conhecimento, de leciona, de passar esse saber em sala de aula, então é um avanço que a gente vai avançando conforme é o movimento vai se fortalecendo.

(Adriana Aparecida Padilha Biazi, 24 de julho de 2022).

Movimento indígena, protagonismo e identidade

Bom, o movimento indígena, ele começa na década de 70 e aí esse movimento envolve muitos aspectos, tanto na educação, na busca pela saúde, território e aí são muito eixos que o movimento se inclui dentro dessa questão. E de lá pra cá ele vem se fortalecendo com a geração mais nova, os jovens, desde lá do Ensino Médio, agora os jovens já estão começando a se interagir, a se interagir do assunto, sobre o seu próprio povo, sobre outros povos, sobre esse movimento que faz unir vários povos do Brasil e fora do Brasil. E esse movimento veio pra empoderar e dá mais visibilidade a essa Lei 11.645, e ainda há muito o que se faz em relação a dar mais visibilidade a Lei e reivindicar os direitos que estão na Lei 11.645

(Adriana Aparecida Padilha Biazi, 24 de julho 2022).

Reconhecimento e identidade

Tem uma fala do Vicente Fernandes Fókáj ele foi um Kuiã³⁸, e foi o organizador do Kikikoi³⁹, ele sempre... Eu não me lembro, porque eu era muito jovem, então eu só vejo pelo que os não indígenas escreveram sobre ele. Que ele sempre falava, ele foi pro Canadá, ele foi pra outros municípios, pra outros estados e foi transmitir esse saber e mostra que nós Kaingang estávamos aqui. E aí ele sempre dizia assim: “Ah, a gente está nesse movimento de transmitir esse conhecimento, de levar esse saber para fora da aldeia pra que os jovens tenham essa vontade de

38 Kuiã é o termo utilizado pelos Kaingang para designar Xamã.

39 Kikikoi é uma festa de confraternização entre vivos e mortos realizada pelo povo Kaingang para celebrar a volta dos mortos.

escrever sobre o seu povo, de falar sobre o seu povo, de falar sobre si mesmo". E aí quando eu tive a felicidade, a honra de ter na minha defesa do mestrado o professor Robert Crépeau e o Vicente Fernandes Fókáj, ele sempre andava com ele transmitindo esse saber, ele falô: "Olha, o Vicente eu acho que ele já tava presentindo, mesmo que ele era Kuiã, ele já tava presentindo que esse movimento em qual ele fazia de leva esse conhecimento de fora pra aldeia" é... fez a Lei, porque você... eu Adriana me interessei nesse assunto sobre xamanismo, sobre a cultura, sobre a tradição, sobre a espiritualidade e aí escrevo até hoje sobre esse conhecimento, por isso que no doutorado eu digo, assim, que eu escolhi esse projeto e é um projeto audacioso porque é muito difícil. Quando você escreve, nós Kaingang sabemos que ele é um ritual muito... é... vamos dizer que dá medo um pouco de falar sobre o ritual, e ainda mais escrevê, ainda mais sendo um Kaingang escrevendo, eu digo, ela é muito audaciosa, eu sou muito audaciosa escrever sobre esse lugar, sobre esse ritual do Kikikoi, o qual o Vicente Fernando sempre falô, sempre menciono, sempre busco nessa retomada do Kiki na Terra Indígena e essa retomada veio em 2018 e depois esse movimento paro e agora tá voltando novamente e agora junto com a minha escrita, meu Deus, é muita coisa. Eu fico muito feliz de tá sendo a pessoa que vai descreve sobre esse saber, sobre esse conhecimento, porque além de ser o ritual dos mortos, ele envolve a bebida, é o comer, a bebida, é o comer, o Kiki (Adriana Aparecida Padilha Biazi, 24 de julho de 2022).

As mônadas de Adriana Aparecida Padilha Biazi trazem os mais diferentes elementos para pensar um ensino de História que tenha o protagonismo indígena como central. Podemos perceber, a partir das partes do todo, que muitas discussões podem ser feitas

em sala de aula, como sobre a violência que os Povos Originários sofreram no passado e ainda sofrem no presente; sobre as suas resistências a essa violência; sobre o desenvolvimento do Movimento Indígena; e sobre as conquistas das últimas décadas. Entretanto, apenas perceber não basta, e aqui se encontra a grande contribuição do uso de mônadas em sala de aula, pois elas possibilitam que os estudantes construam interpretações sobre o passado a partir do presente e pensem possibilidades de futuro para os povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo principal debater algumas possibilidades para o ensino de História indígena para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Percebemos que o ensino de História indígena, mesmo com a conquista da Lei n. 11.645/2008, ainda está muito distante de uma história crítica que coloque os indígenas como protagonistas dela. Infelizmente, ainda é muito comum um ensino de História pautado pelo eurocentrismo, que não leva em consideração os seus saberes e práticas. Além disso, muitas vezes, quando aparecem na história do Brasil, eles são invisibilizados, congelados no tempo e romantizados.

Por outro lado, percebemos atualmente, principalmente por conta da luta dos Povos Indígenas e pela ocupação de espaços até poucas décadas inimagináveis, um aumento significativo de trabalhos e propostas que questionam o eurocentrismo que marca a história do Brasil e os esquecimentos que ainda fazem parte do ensino de História indígena.

Nesse sentido, o trabalho com mônadas mostra-se como uma possibilidade para trazer novos saberes para a sala de aula e uma interpretação mais completa e crítica sobre o protagonismo dos Povos Originários na história nacional, aguçando o debate e abrindo futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

ANGATU, Carlos José Ferreira dos Santos - Casé. "Histórias e culturas indígenas" - alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando? **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 179-209, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: <https://constituicao.stf.jus.br/dispositivo/cf-88-parte-1-titulo-8-capitulo-8-artigo-231>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena." **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

KAYAPÓ, Edson. O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. *In*: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro *et al.* (org.). **Ensino de História**: reflexão e práticas decoloniais. Porto Alegre: Letra l, 2021. p. 39-54.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-160, set. 1992/ago. 1993.

PAIM, Elson Antonio. Dialogando com percepções de memória. *In*: PAIM, Elson Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 19-33.

PLEZ SILVA, André; MORETTO, Milena. Uma análise benjaminiana da entrevista narrativa com professores: retomando a experiência. **Linhas Críticas**, 27, p. 1-18, 2021.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello; CORRÊA, Bianca Rodrigues; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198 - 217, jun. 2011.

ENTREVISTAS

BIAZI, Adriana Aparecida Padilha. **[Entrevista concedida a] Matheus Giacomo de Luca via Google Meet**. Florianópolis/SC: 24 jun. 2022. 1 h 1 min 12 s.

8

Jéssica Lícia da Assumpção

OS MITOS E AS FORMAS DE NARRAR A HISTÓRIA DO POVO GUARANI NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS INDÍGENAS:

**PERSPECTIVA PARA SE TRABALHAR
EM SALA DE AULA COM OS NÃO INDÍGENAS**

INTRODUÇÃO

A educação tradicional Guarani é uma educação ancestral que permeia a relação do conhecimento e das práticas cotidianas que se dão em diversos espaços, formas e maneiras. A educação acontece na relação do aprender com os mais velhos, com os pais, com a família, com a comunidade e entre as próprias crianças. A educação remete ao desenvolvimento e aos saberes que vão desde nossos primeiros passos e que nos acompanha em nosso crescimento como um ser integrado com a cultura, a natureza, a religiosidade e a comunidade. Os aspectos educacionais envolvem a arte, a oralidade, o artesanato, a língua materna, a relação familiar, a espiritualidade, a relação com a natureza, a corporalidade, o canto, a dança, a tradição e os mitos, entre tantas outras formas. Tudo isso compõem um campo vasto do saber/conhecimento, que existe bem antes da chegada dos europeus, e de uma instituição de ensino colonial pautada inicialmente pelas instituições religiosas.

O contato dos indígenas com os colonizadores acarretou o surgimento e na imposição da instituição escolar sob o viés europeu, sendo assim, a escola se tornou um dispositivo do sistema político e econômico que tentou oprimir as formas educacionais e visões de mundo dos povos indígenas. Mesmo com as imposições da política de catequização, a população indígena conseguiu que sua cultura sobrevivesse, e a mata (natureza) foi um espaço importante para que os rituais, a língua, a resistência social e as conexões religiosas se mantivessem (Martins, 2017). Outro fator de sobrevivência foram as apropriações do mundo não indígena e o processo de transformação. O transformar sem perder a sua base principal cultural.

Vários processos foram se constituindo entre resistências e adaptações ao mundo imposto pelos não indígenas (o colonizador). A população indígena passou também a ser tutelada pelo Estado e teve como instituições responsáveis pelas suas demandas o Serviço

de Proteção aos Índios SPI, que teve início das suas atividades em 1910 e perdurou até 1967, passando por denúncias de corrupção, tendo sido substituído pela Fundação Nacional do Índio a partir de 1967, que, de início, manteve os moldes do SPI e foi se modificando ao longo dos anos.

A educação escolar passou da Igreja Católica para a responsabilidade do Estado, havendo luta e estratégias de sobrevivência que perduram até os dias de hoje. Na década de 1970 e 1980, a população indígena, a partir dos movimentos de lutas advindos dos processos de redemocratização do país, durante a ditadura militar, mobilizou-se de forma coletiva por suas próprias causas, que eram a busca por saúde, a demarcação de terras e a educação. Sobre a educação, a luta era por uma educação que pudesse respeitar o seu modo de ser, sua língua e suas visões de mundo e culturas.

O grande marco foi a Constituição Federal de 1988, na qual a escola passou a ter a contribuição étnica e cultural dos povos indígenas nessa transformação de uma escola com influência colonial e branqueadora para uma escola intercultural, diferenciada e bilíngue.

O resultado da conquista histórica advinda do movimento indígena é lei. Houve muito esforço e luta de várias pessoas envolvidas. Dessa forma: "O papel dos movimentos e organizações de professores e lideranças é fundamental para o estabelecimento dos direitos" (Baniwa, 2013, p. 1). Portanto, o resultado do movimento indígena é o avanço histórico que trouxe uma nova característica de educação nas escolas indígenas, nas perspectivas pedagógicas e teóricas, moldando a uma característica mais específica e diferenciada que está mais conectada com as demandas reais das comunidades indígenas.

Os avanços nas escolas se deram no campo jurídico, político e pedagógico, o que permeou a superação da visão assistencialista e paternalista. Todos esses movimentos de se pensar uma nova escola

ajudaram no surgimento de formação de professores e técnicos indígenas. Outro marco legal que veio após a Constituição de 1988 foi a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que estabeleceu normas para todo o ensino educacional no Brasil envolvendo a educação infantil até o ensino superior, e que para as populações indígenas assegurou a utilização da língua materna nas comunidades e dentro do sistema diferenciado da educação escolar indígena, sendo enfatizada a interculturalidade, o bilinguismo e os próprios processos de aprendizagem. A LDB ainda prevê a formação especializada, a elaboração e a criação de materiais didáticos diferenciados e específicos (Grupioni, 2002).

Destaca-se também a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 2004⁴⁰, que afirma a obrigação dos governos em proteger e reconhecer as práticas sociais, religiosas e espirituais de cada povo; e o Conselho Nacional de Educação (CNE), de 1999, que vai trazer como parte de suas pautas o funcionalismo e estrutura das escolas indígenas. Além dessas, existem outras resoluções locais que respaldam o conjunto de legislações nacionais para atender a diversidade de povos indígenas no Brasil.

Gersen Baniwa traz os dados do INEP de 2012, mostrando que são 2.954 escolas indígenas e 234.869 estudantes indígenas matriculados na Educação Básica, que conta hoje com a predominância de professores indígenas em sala de aula (Baniwa, 2013, p. 4). Ter uma escola indígena em que professores e gestores educacionais são indígenas é algo que contribui para o processo de autonomia da escola, e de transformação dos espaços que antes eram ocupados pelos não indígenas. É uma realidade que ainda precisa de luta por efetivações, pois ainda há muitas resistências por parte das instituições responsáveis pela educação escolar indígena. Muitas vezes,

40

Para mais informações, acessar: <https://portal.anntt.gov.br/conven%C3%A7ao-n-169-da-oit-povos-indigenas-e-tribais>; e o link do conteúdo da Convenção n. 169 da OIT: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72.

as Secretárias da Educação não compreendem, por exemplo, que a sala de aula pode ser em meio a natureza, pois se quer padronizar uma única forma estrutural escolar.

Nesse sentido, as minhas pesquisas vêm sendo desenvolvidas para pensar com esses professores indígenas, mais especificamente os professores do povo Guarani e as formas como eles estão trabalhando em sala de aula.

Os professores lutam e trazem estratégias para transformar as experiências pedagógicas instituídas e criar métodos mais autônomos de construir o conhecimento, a partir de uma referência de espaço e tempo diferentes, com base em conteúdo curricular, metodologias e pedagógicas que comportem também suas maneiras de se perceber a educação, pois as escolas indígenas se apropriam das vivências concretas de solidariedade e de reciprocidade.

Jorge Larrosa Bondía (2022) diz que a experiência é o que nos acontece e nos toca. Pois essa questão do sentir as experiências é algo cada vez mais raro, pois muitas coisas se tornam apenas momentos rasos, repetitivos ou algo instantâneo e fragmentado. E nisso percebo que a fala de Elizete Antunes (2015) é complementar, quando ela diz que a história é sentida pelos Guarani, pois está ali o vivenciar em plenitude, o seu significado, não apenas o contar, mas estar acompanhado desse conhecimento na vida prática.

A história dos povos indígenas está relatada nos mitos, no entanto, o significado de mito para os povos indígenas é diferente daquele dos não indígenas, que veem o mito como uma história não real. Segundo Daniel Timóteo Martins (2019), "O mito para nós não existe. Existem narrativas históricas e vivas. O mito, ele é só uma narrativa, é uma história indígena. História que vem com o tempo"⁴¹. Sua fala faz parte de uma entrevista concedida em 2019

41

Daniel é professor Guarani da Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty D'já, localizada na Terra Indígena M'biguaçu no município de Biguaçu/SC.

durante a minha pesquisa de mestrado sobre história, mitos e memórias Guarani na escola.

Daniel traz, em poucas palavras, mas de uma forma profunda, o significado do que é mito para os Guarani. Essa fala transcrita é uma mônada, um fragmento que representa um todo. As indagações feitas na entrevista tinham como tema e objetivo compreender o significado dessas narrativas históricas e de como elas eram trabalhadas na escola, em um diálogo entre a educação escolar e a educação tradicional Guarani.

Os mitos são história que são passadas de geração em geração pelos mais velhos, e que ajudam no sentimento de pertencimento étnico, no compartilhamento de experiências, nos eventos históricos e da origem do mundo. Além disso, o mito traz os significados e as especificidades de cada povo.

O mito é dividido em histórias sagradas e históricas que permeiam os acontecimentos e os ensinamentos. Na última forma, seriam essas narrativas históricas que auxiliam na compreensão dos elementos que envolvem os significados de mundo, a existência da vida e a educação e sua perpetuação ao longo do tempo.

A transformação física e social que desenrola a vida também é representada na conexão entre as emoções, a espiritualidade, a natureza, o ser Guarani, ou seja, conexões mítico-religiosas. Egon Schaden (1989) coloca que a organização do espaço social está ligada à cosmologia o espaço miticoreligiosa, onde as dimensões geográficas, históricas, religiosas e sociais estão conectadas.

Elizete Antunes (2015) aponta que contar as histórias do povo Guarani nas salas de aula é uma forma de exercer uma educação diferenciada. Toda história Guarani é contada de forma a passar a educação, costume e cultura se constituindo em uma forma de valorização do conhecimento ancestral.

Os mitos, que para a população indígena são as histórias do povo, contêm os ensinamentos ancestrais, uma causa de desobediência da regra, um ensinamento, uma palavra de sabedoria. Para tudo existe a história de origem de como as coisas acontecem, de como os conhecimentos da natureza surgem. O narrador compartilha a história e suas experiências de vida. As histórias/mitos sobrevivem ao tempo e são elaboradas constantemente, pois ela está atrelada à memória e à performance de quem conta.

Existem várias versões de um único mito, mas que se desenrolam em uma ação específica e descrevem a natureza filosófica e a história inalterada referente aos fatos antigos (Lukesh, 1976).

A história da criação e origem do mundo Guarani, contada por seu Timoteo à Elizete Antunes, nos traz os elementos de origem do primeiro mundo Guarani. Sendo assim:

No início era tudo escuro, não tinham nem animais, muito menos humanos. De repente, surge uma faísca vinda de muito longe. E essa faísca se transforma no ser que conhecemos como o criador de tudo, *Nhanderu Ete*. Timóteo fala que *Nhanderu* não tem umbigo, porque ele não foi retirado de nenhum embrião, ele se criou por si só. Depois de ter se transformado em um ser, começou sua linda forma de criação, ele pensava e as coisas surgiam (*Ayvu Rapyta Reko*) no início ele criou o bastão chamado de "Y". Em seguida, na ponta do bastão, uma flor, em seguida surge o beija-flor voando e pairando sobre as águas. Quando o beija-flor com suas asas tocou na água e a água tocou no fogo e nesse contato começou formar a terra (Antunes, 2015, p. 19).

A divindade criadora da terra seria *Nhanderu Ete*, que contempla a criação do mundo e a relação com os animais, que surgem antes da criação dos primeiros Guarani. A história contempla a participação do beija-flor, que para os Guarani é um animal sagrado, o mensageiro. É o beija-flor que traz as boas notícias vindas do criador. Na história de criação e demais histórias que permeiam a cultura

Guarani, os animais têm participação ativa; o surgimento de um animal ou planta implica a criação de um mundo. Antes da destruição da primeira Terra, os animais se comunicavam com os humanos e interagem, mas tudo mudou a partir da quebra do elo, das regras e da vinda do dilúvio, havendo a criação da segunda Terra, que é a terra atual onde vivem os seres humanos.

A história da criação do mundo, segundo o professor Daniel Timoteo Martins, pode ser trabalhada na escola junto com a teoria científica do *Big Bang*, que relata o desenvolvimento do universo. Daniel diz que:

Se eu contar a teoria do Big Bang, por exemplo, teoria científica, a partir dos Guarani, como que nasceu o povo Guarani e o povo branco, vamos trabalhando a partir dessa ideia também. Isso para nós pode ser que seja considerado as histórias das divindades, da história da criação em si, ela não é tão longe, ela está no começo dos tempos (Martins, 2019).

A partir do mito de geração do mundo Guarani, podemos perceber elementos da formação geológica da Terra, ao dizer que água tocou no fogo e tudo começou a surgir. Mesmo contendo uma perspectiva religiosa sobre os fatos, tudo vai permear a história do povo Guarani e a relação com a terra/território, o que faz parte de como a população Guarani se relaciona com ela.

O território (*tekoá*), para a população Guarani, é o modo de viver, o conhecimento; e o seu desequilíbrio ecológico causou no passado e pode causar no futuro grandes catástrofes. Segundo Melià (1990), a Terra atual é imperfeita e está sob efeito de fenômenos como cataclismos, terremotos e ventos fortes, o que também causa mortes e destruição do equilíbrio cósmico.

O território possui vários significados: o espaço mítico, que é acompanhado pela busca da Terra Sem Mal, que explica o movimento migratório; a caminhada que eles fazem na busca por espaço

e melhores condições de vida, onde se planta e se colhe em abundância, uma terra intocada pelo não indígena (Melià, 1990).

A busca da Terra Sem Mal é a busca da longa caminhada religiosa, a busca do paraíso terrestre, onde se possa viver a imortalidade, e voltar a ter o elo direto com os deuses. O território é um espaço vivenciado e experimentado, que faz parte da identidade e alteridade. A relação homem-natureza, a alteridade humana e não humana e todos os seres visíveis e não visíveis estão dentro dessa relação que envolve a cosmologia Guarani.

Portanto, os elementos que permeiam a história Guarani estão na relação de conhecimento, de composição espiritual, do contato com os deuses, com os animais, com os elementos cosmológicos. Não é uma história linear, existe um elo do passado no momento presente e os fatos não podem ser compreensíveis somente com a lógica científica. A história é vivida cotidianamente na relação com a família, com a comunidade, na escola, na natureza e na *Opy* (casa de reza), que também se configura com a primeira escola Guarani, local onde se começa a educação tradicional, a iniciação aos ritos e a espiritualidade que é complementar ao conhecimento de vida e educacional do ser Guarani.

Ao se remeter a esse conhecimento das origens e a explicação da formação da Terra, os mitos compartilham eventos históricos e a presença dos heróis e dos deuses. Antes do dilúvio, temos a história do Sol e do Lua, os irmãos mitológicos que são civilizadores da Terra que ajudaram na nomeação dos animais e que fazem parte também da explicação das dualidades do ser humano.

O mito conta a história sagrada de uma era mítica e contam as façanhas de seres sobrenaturais, realidades que permeiam o cosmo. Para Egon Schaden (1989), uma das referências para se pensar os estudos sobre a cultura Guarani nos coloca que dentro da análise da antropologia social, os textos míticos apresentam o significado e o

valor representativo, a expressão ou reflexo da sociedade e, por fim, a configuração sociocultural. Dentro da função de um herói mítico, podemos encontrar nele uma ou mais personalidades, metades que se complementam. A sua ação representa a libertação de algo e tem a função de ser mediador entre os deuses.

Daniel Timoteo Martins mostra como ele trabalha em sala de aula com os elementos acerca da criação do mundo Guarani e os irmãos mitológicos que permeiam essa civilização da terra da seguinte maneira:

[...] já trabalhei com o mito do Kuaray e Djatchy que é do Sol e da Lua e também trabalhei a lenda do Kuaray e Djatchy, que é muito grande, são aventuras do Sol e do Lua, nossa cosmologia. O Sol e o Lua, são dois personagens masculino. [...] eles estão desde o princípio da criação do mundo, eu não vou contar a história por que vai demorar dias (Entrevista de Daniel Martins, 2019).

As histórias do *Kuaray* (Sol) e *Djatchy* (Lua) são extensas, pois abrangem a sua concepção, o seu nascimento, as suas aventuras sobre a terra e ao seu retorno para o campo celestial, onde cada um exerce sua função para com a terra. Essa história/narrativa esteve presente nas atividades de observação de pesquisa de campo na escola Guarani, realizadas por mim durante a pesquisa de mestrado em história pelo Programa de Pós-Graduação em História.

Os métodos utilizados pelos professores Guarani para trabalhar essa dinâmica da história do Sol e Lua, foram registrados em uma atividade com a utilização da técnica de construção de objetos de cerâmica. A construção da mandala do Sol, que relatarei neste artigo, surgiu a partir da própria ideia dos estudantes Guarani e está representada na Figura 1.

Com aprendizado, a técnica de manuseio com a argila, já utilizada anteriormente em uma atividade de construção de *Petyngué* (cachimbo sagrado Guarani), os alunos produziram uma mandala

representando o Sol da mitologia Guarani, que foi feito o passo a passo, com a mão na massa, na prática, junto de várias turmas da escola e dos professores indígenas. Enquanto ia sendo construído de maneira coletiva a mandala do Sol, os alunos iam colocando a sua versão da história do Sol e do Lua.

A seguir segue a imagem da construção da mandala do Sol feita pelos estudantes, professores e com auxílio e acompanhamento dos mais velhos (anciões) da comunidade. A mandala foi feita próximo da *Opy* (casa de reza), um espaço religioso, mas também a primeira escola Guarani, onde a educação tradicional acontece.

Figura 1 - Mandala do sol



Fonte: acervo da autora (2019).

O Sol e a Lua possuem a sua conexão com os seres vivos e a natureza, dentro da história e da cosmovisão Guarani. E essas histórias passam a ter suas experiências vividas a partir da palavra de sabedoria dos anciões da comunidade, que nessa atividade é representada a partir da arte desenvolvida pelos Guarani nos espaços

educacionais. É uma atividade desenvolvida durante as aulas, mas que envolve outros espaços de conhecimentos, como estar em meio à natureza e perto da *Opy* (casa de reza), o que também tem significado especial.

A arte em cerâmica feita pelos Guarani e representa a realidade deles permeada pela sua subjetividade e imaginação. A arte permite um espaço para compartilhamento dos sentimentos e expressão da maneira de se fazer a história indígena conforme a sua concepção sobre a narrativa, o espaço e o tempo.

A HISTÓRIA DO SOL E LUA GUARANI PARA OS NÃO INDÍGENAS NA SALA DE AULA

Com a Lei n. 11.645/2008, o ensino e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena passou a ser obrigatório nas escolas públicas e privadas. A lei é uma modificação na legislação educacional que faz com que os currículos das escolas sejam pensados e que haja um olhar para formação dos professores. Trabalhar com a temática indígena requer elaborar e busca de conhecimentos, ainda mais para aqueles professores que têm uma formação anterior à implementação da lei nas universidades.

A Lei n. 11.645/2008 traz modificação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) e inclui temáticas raciais, explicitando que devem ser incluídas a História e a Cultura das populações afro-brasileiras e indígenas dentro das discussões em sala de aula, sendo prioritárias nas disciplinas de arte, história e literatura, mas podendo ser ampliadas as outras disciplinas. Trabalhar a história da população que foi invisibilizada pela historiografia é contemplar a luta e contribuição desses grupos sociais e culturais para dentro da formação do Brasil.

Durante o período colonial, para a legitimação do sistema, colocou-se os povos indígenas e africanos como inferiores, na tentativa de hierarquização e de manter os privilégios e o controle do ser, do poder e do saber. Como exemplo, temos a construção do Instituto Histórico Geográfico, onde Dom Pedro II tentou construir uma história específica da Cultura Brasileira e de como, ao longo do tempo, a desqualificação da história que não fosse a europeia vai se construindo e com ela trazendo estereótipos e preconceitos.

Isso ainda está presente na sociedade e para desconstrução da história eurocêntrica é preciso se ouvir as outras histórias, perceber que existem diferentes visões de mundo, diferentes formas de religiosidade e de se perceber a história. Esse é um grande desafio para pesquisadores e professores das escolas públicas fazerem um movimento inverso e tentarem construir novas formas de diálogo com os múltiplos conhecimentos. Na construção do currículo no espaço escolar podemos ver que:

A construção do currículo escolar é, a nosso ver, a tarefa que exprime melhor a função do professor como mediador do processo educativo, uma vez que implica a corporificação de concepções de ensino, educação, conhecimento, homem e sociedade. Refletir sobre o currículo escolar revela a tomada de posição, explicitada através das escolhas dos conteúdos, abordagens e metodologias de ensino utilizadas na condução da tarefa de ensinar e essas escolhas é que deixarão claro a serviço de quem a educação deve ser construída e se ela serve como instrumento de reprodução ou de transformação da sociedade (Alves, 2015, p. 47).

Propõem-se então pensar a educação como um instrumento transformador da sociedade. O professor, a partir da sua função autônoma, pode trazer para a sala de aula o interesse e o conhecimento sobre a história indígena. Muitas vezes, o professor não saber como abranger uma diversidade de povos indígenas, mas se ele começar mostrar a pluralidade de modos de viver, culturas, línguas e apresentar isso a partir da história local ou regional, já é um começo. Quais os povos originários

que estão presentes na própria história municipal ou estadual que entrelaçam a vida cotidiana dos estudantes? E assim se pode começar a desconstruir as visões distorcidas sobre as populações indígenas.

São várias as possibilidades que podem ser trabalhadas em sala de aula, desde a apresentação da confecção do artesanato indígena, na possibilidade de se pensar qual é técnica utilizada, qual o conhecimento e qual a história que está sendo passada de geração em geração. Os mitos, que são narrativas dos povos indígenas, podem ser trabalhados com desenhos, para se perceber como estão sendo refletidas as cosmovisões da população indígena a partir da arte, e como trazer esses desenhos para sala de aula, junto com a história, o que também pode abrir um universo de possibilidade aos estudantes não indígenas de se expressarem.

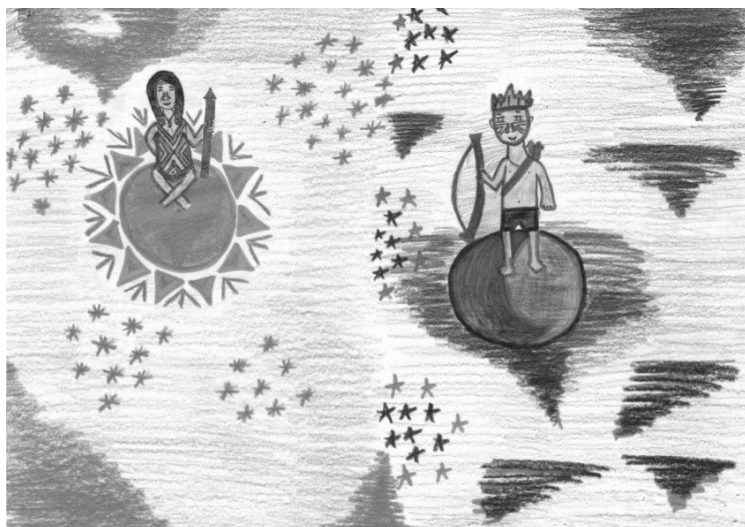
Dessa forma, trago uma experiência que tive durante o meu Estágio Supervisionado em Pedagogia, com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental da escola A⁴². A faixa etária era de crianças de 6 anos de idade e a atividade fazia parte das exigências de atividades de estágio supervisionado do Centro Universitário Internacional (Uninter), no qual fiz a minha segunda licenciatura, e que me permitiu elaborar um plano de aula, no qual tínhamos que desenvolver uma atividade com a turma e a professora regente, aplicando-a na prática.

Durante a observação das aulas da professora regente, já percebi que havia a possibilidade de trabalhar com as histórias indígenas, pois isso fazia parte do conteúdo que ela estava trabalhando com os alunos e no qual ela mesma, ao apresentar o tema sobre mitos, ficou interessada em que fosse feita a atividade/aula.

Eu escolhi trabalhar com mitos indígenas, a história dos irmãos mitológicos *Kamé* e *Kairu* (Kaingang) e Sol e o Lua (Guarani), pois ambos são figuras importantes para se pensar a história desses dois povos indígenas de Santa Catarina, de como foi a formação e o processo da civilização de cada um desses grupos.

Iniciei a atividade sentando no chão da sala em formato de um círculo com os estudantes do 1º ano e perguntando se eles conheciam os povos indígenas. Alguns tinham o conhecimento e outros não responderam. Na sequência, eu apresentei os livros de histórias dos Kaingang e dos Guarani, materiais do Ação Saberes Indígenas na Escolas (Souza; Silva, 2019) e do Laboratório de História Indígena (LABHIN) (Nötzold; Manfroi, 2006). Mostrei os desenhos feitos pelos estudantes indígenas e comecei a explicar que ia contar duas histórias, os mitos. Expliquei que mitos são histórias que trazem conhecimento, explicação sobre várias questões cotidianas na vida da população indígena e que as histórias que eu contaria tinham como narrativa principal as histórias dos irmãos mitológicos *Kamé* e *Kairu*, para população Kaingang que vive no Oeste de Santa Catarina, em maior número, e dos irmãos Sol e do Lua, história do povo Guarani, que estava mais próximo a eles em questões geográficas, perto de Florianópolis/SC, mesmo que em ambas as histórias o sol e a lua estariam presentes na cultura desses dois povos.

Figura 2 - Representação do Sol e Lua pelos Guarani



Fonte: imagem do livro *As Quatro Guardiãs: contos e narrativas da cosmovisão Guarani* (2021).

Como o tema deste artigo abrange o olhar sobre o povo Guarani, vou relatar a experiência com a história/mito do Sol e o Lua, os irmãos mitológicos Guarani. A história contada para eles e o desenho de uma estudante Guarani estão presentes no livro: *As quatro Guardiãs. Contos e narrativas da cosmovisão Guarani*, livro produzido pelos estudantes, professores e comunidade da Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty D'já no ano de 2021.

Antes de contar a história, eu expliquei para eles que havia uma escola dentro da aldeia/comunidade Guarani e que os estudantes aprendiam as histórias do seu povo e a história dos outros povos. Mostrei o desenho feito por um Guarani sobre a história que iria contar para eles, os alunos não indígenas. E depois contei a história do Sol e do Lua, que narra o seguinte:

Os irmãos Kuaray e Djatchy passaram a fazer muitas coisas juntos. Os irmãos criaram as florestas e os rios, caçavam e pescavam juntos, mas Djatchy sempre foi o mais preguiçoso. Muito tempo se passou até que eles encontraram Nhanderu. E cada um recebeu uma função, Kuaray que era mais corajoso se apresentaria, todos dias, para olhar a terra. Djatchy, o mais preguiçoso apresentaria a noite (Oliveira; Nérís, 2021, p. 16).

Ao contar a história, utilizei somente o nome Sol e Lua (*Kuaray* é o nome indígena do Sol e *Djatchy* é nome indígena do Lua), para que a história ficasse compreensível para os estudantes de 6 anos de idade. O mito representa a história de duas divindades que representam também a dualidade do ser humano, a coragem do sol e a sensibilidade do lua, aquele que tem a função diurna e aquele que tem a função noturna.

Após contar o mito, pedi para que os estudantes, a partir da história que contei, expressassem com suas palavras ou por meio de um desenho o que eles entenderam da história, usando a criatividade. Muitos quiseram desenhar o sol porque queriam ser iguais a ele, corajoso, mas, houve várias representações dos alunos nesse processo da dualidade dos dois irmãos.

Foi uma atividade que trouxe um pouco sobre a história do povo Guarani e a desconstrução de mito como algo fictício, pois o diálogo inicial foi de que essas histórias trazem significados, trazem respostas para como a vida e o cotidiano dos Guarani se constrói. As formas para tratar essa temática com os estudantes podem ser variadas e as metodologias utilizadas foram por meio da história escrita e registrada em livros, além de desenhos feitos pelos indígenas. Não foi uma tarefa tão fácil, no sentido de ter a preocupação e a sensibilidade de estar em diálogo compreensível com as crianças de 6 anos. Como eu estou em um processo de formação, poder trazer esse conhecimento para linguagem de uma criança, para que ela possa compreender, para ela possa também expressar o seu entendimento, foi muito importante.

Muitos desenharam o Sol, pois gostavam mais do dia. Porém, uma das alunas me surpreendeu ao colocar o desenho da Lua e acrescentar características que ela achava que o Lua teria e que não fazia parte da história, a lua como um ser de inteligência e que lia livros. Isso que demonstra que é importante compreender que cada um vai interpretar de uma maneira a história. E adentra a experiência da história do Sol e Lua que designa a dualidades do ser humano, mas que ambas se complementam.

Foi uma atividade gratificante que, para mim que não tenho experiência em sala de aula, me trouxe vários questionamentos para pensar as minhas experiências e como podemos aos poucos começar a trazer várias histórias, várias culturas e várias possibilidades metodológicas para mostrar como é a história dos povos indígenas.

Os saberes precisam estar em igualdade e horizontalidade, é preciso pensar os diferentes modos de construir uma educação pluricultural (Antoni; Paim; Araujo, 2021). Mas é preciso também pensar que os sujeitos das memórias são protagonistas e contribuem para a dinamização das experiências. É importante trazer as memórias das populações indígenas e, se possível, que eles consigam falar

sobre sua história, mas quando não for possível dialogar com eles trazendo a própria construção deles de conhecimento para sala de aulas dos não indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com essas histórias/mitos em uma perspectiva de que elas não são ficção e sim histórias repletas de significados remete uma desconstrução daquilo que foi colocado pela sociedade colonial/moderna. Ao decolonizar a mente, percebemos que a história é viva e vai desde relação profunda da história cultural, da religiosidade, das formas de se conectar com natureza, indo além da racionalidade e das razões científicas. O que me faz a querer estudar e perceber quais visões de mundo esses povos indígenas possuem e qual a relação homem, natureza, animal, e aquilo que não podemos ver os seres invisíveis, colocam-me a pensar nos significados e na importância de me transformar como pesquisadora e futura professora, levando isso para a sala de aula, que é um espaço de diálogo e um local onde podemos iniciar uma construção de nova forma de se pensar a história.

Nós, não indígenas, não percebemos a riqueza dos detalhes de uma história indígena que foi, muitas vezes, folclorizada. Para mim, ouvir a história e aprender como os Guarani trabalham sua própria história em sala de aula e poder trazer esse conhecimento para o mundo não indígena, para que esses processos sejam vivenciados e trabalhados nos espaços escolares, é uma forma enriquecedora de articular os conhecimentos de forma intercultural.

Essa possibilidade de vivenciar a experiência com os Guarani, de contar as suas próprias histórias dentro do espaço educacional e poder fazer uma atividade com os não indígenas, me ajudou muito

a refletir acerca das possibilidades que professores podem ter trabalhando com as histórias dos povos indígenas a partir de metodologias diversificadas, de forma a trazer o estudante também para expressar o que eles compreenderam.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adriana de Carvalho. Ensino de história e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 168, maio 2015.

ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. *In*: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre G. da Cruz. **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. Porto Alegre: Letra 1, 2021, p. 23-38.

ANTUNES, Elizete. **História e mito na Educação Guarani**. 2015. TCC (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, ênfase em Gestão Ambiental) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, GO: 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena." **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a educação escolar indígena. *In*: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena**. Brasília: MEC, SEF, 2002.

LUKESH, Anton. **Mitos e vida dos índios Caiapós**. São Paulo: Pioneira, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.

MARTINS, Daniel Timoteo. **[Entrevista concedida a] Jéssica Lícia da Assumpção**. Biguaçu, SC: Terra Indígena M'biguaçu, out. 2019. Acervo LABHIN/UFSC. 2 arquivos mp3. 39 h 44 min. e 26 h 37 min.

MARTINS, Daniel Timoteo. **[Entrevista concedida a] Jéssica Lícia da Assumpção**. Florianópolis: UFSC, nov. 2017.1 arquivo mp3. 42 h 16 min.

MELIÀ, Bartomeu. A terra sem mal dos Guarani. **Revista de Antropologia**, v. 33, 1990.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; MANFROI, Ninarosa Mozzato da Silva (org.). **Ouvir memórias contar histórias: mitos e lendas Kaingáng**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

OLIVEIRA, Bruna de; NÉRIS, Carinatana *et al.* **As quatro Guardiãs**. Contos e narrativas da cosmovisão Guarani. Biguaçu: 2021. (Livro produzido pelos alunos e professores da EEBI Whera Tupã Poty Djá).

SCHADEN, Egon. **Mitologia Heroica de tribos indígenas no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

SOUZA, Samuel; SILVA, Bruna Yoyapyre *et al.* **Nhemboiapo Ipara'a Regua: mitos e arte Guarani**. Florianópolis, SC: UFSC/SED/SECADI/MEC, 2019.

SOBRE OS ORGANIZADORES E A ORGANIZADORA

Elison Antonio Paim

É graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996), doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e pós-doutor pelo programa de Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla-Angola (2020). Professor Associado II da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lotado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação e atua nos cursos de Graduação em História, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Mestrado em Educação da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) em Timor-Leste e no Mestrado em Ensino de História de África No Instituto Superior de Ciências da Educação – Huíla (ISCED) em Angola. Áreas do conhecimento: História e Educação, com ênfase em práticas de ensino, experiências de ensino, ensino de história, fazer-se professor, educação para as relações etnicorraciais, antirracismos, pensamento decolonial, decolonialidade, experiência, memória e patrimônio cultural. Bolsista Produtividade do CNPq.

E-mail: elison0406@gmail.com

Jéssica Lícia da Assumpção

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Grupo de Pesquisa Patrimônio Memória e Educação (PAMEDUC/UFSC) e do Laboratório de História Indígena (LABHIN/UFSC). Mestre em História (2021), Licenciada e Bacharela em História (2018) também pela UFSC e Licenciada em Pedagogia (2022) pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Áreas de conhecimento: História e Educação, com ênfase de pesquisa em educação escolar Guarani; educação tradicional Guarani; formação de professores Guarani; ensino superior; e história, memórias e mitos.

Odair de Souza

Bacharel e licenciado em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação (UFSC). Integrante do Grupo de Pesquisa Patrimônio Memória e Educação (PAMEDUC/UFSC). Atualmente é professor de História no Ensino Fundamental Final na Escola de Educação Básica Dr. Ivo Silveira, Paulo Lopes, SC e professor de História no Ensino Médio na Escola de Educação Básica Professora Maria do Carmo de Souza, Palhoça/SC.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Larissa Neves Ferreira

Mestranda em Ensino de História pelo ProffHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciatura e Bacharel em História (UFSC). Integrante do Grupo de Pesquisa Patrimônio Memória e Educação (PAMEDUC/UFSC). Atualmente atua como professora de história da Educação Básica, EJA e Educadora Popular. Áreas de pesquisa: relações raciais, branquitude, extrema direita no Brasil e América Latina e Educação Antirracista e Antifascista.

Lurian Endo Gonzaga

Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História pela UFSC. Bacharel e Licenciado em História pela UNIRIO. Especialista em Alternativas para uma Nova Educação pela UFPR Litoral. Integrante do Grupo de Pesquisa: Patrimônio Memória e Educação (PAMEDUC/UFSC). Professor de História da educação básica. Possui experiência na área de História, com ênfase em: História do Brasil Contemporâneo; educação inovadora, *rap*, periferia, fazer-se professor, interculturalidade crítica e ensino de História.

Marcio Rogerio Delfes Branco

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Educação (UFSC/2019). Graduado em Educação Física (2003) e graduado em Nutrição pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Mestre de Capoeira, foi professor de Educação Física na Claretiano Rede de Educação Superior - Polo Florianópolis. Tem experiência na área de Educação Física e Educação Popular, com ênfase em Artes Marciais (Jiu-Jitsu, Capoeira, Judô, Muaythai e Boxe).

Matheus Giacomo de Luca

Mestrando no Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em História (UFSC). Trabalha com a pesquisa em a história social, história do tempo presente, história agrária e memória. Foi bolsista do Laboratório de História Indígena (LABHIN); do Laboratório de História Social do Trabalho e da Cultura (LABHSTC) e do PET-História.

Tiago Nilson da Silva

Mestrando no Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em História pela Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI. Professor de História na Educação Básica em Governador Celso Ramos/SC e Itajaí/SC.

Vanucci Bernard Deucher

Mestrando no Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em História pela Fundação Regional de Blumenau (FURB), especialista em Metodologia de Ensino de História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Professor de História da Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

apagamento 31, 34, 85, 94, 155, 165

C

colonialidade 16, 32, 33, 68, 158

cultura indígena 92, 113, 117, 145, 169

D

decolonialidade 13, 18, 27, 28, 32, 33, 50, 123, 146, 190

E

educação antirracista 93, 117

Educação Básica 94, 95, 105, 191

Escravidão 148

experiência 13, 14, 15, 19, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 34, 42, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 87, 111, 122, 125, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 154, 156, 159, 160, 161, 162, 169, 174, 183, 185, 186, 187, 188, 190, 191

extermínio 33, 37, 38, 128, 152, 164

F

formação de professores 46, 49, 84, 109, 173, 189, 190

H

herança cultural 16

história 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 30, 31, 32, 40, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 78, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 92, 94, 96, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 110, 113, 115, 117, 123, 129, 138, 142, 145, 147, 148, 149, 152, 154, 156, 158, 163, 165, 168, 169, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191

história indígena 17, 40, 113, 156, 158, 174, 181, 182, 187

história oral 11, 13, 17, 18, 22, 27, 28, 31, 32, 50, 51, 71, 86, 110, 123, 138, 145

história pública 22, 27

I

igualdade 19, 34, 96, 104, 124, 129, 135, 186

interculturalidade 19, 20, 34, 51, 106, 117, 118, 136, 139, 173, 191

J

justiça racial 19, 108, 113, 117

M

memória nacional 35

memórias 10, 13, 15, 17, 20, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 41, 49, 51, 55, 56, 58, 61, 67, 68, 72, 82, 84, 85, 86, 106, 110, 136, 137, 138, 139, 145, 146, 149, 161, 163, 165, 175, 186, 189, 190

Memórias contra-hegemônicas 22, 52

memórias negras 13, 27, 35, 49

mídias sociais 28, 109

mitos 16, 20, 170, 171, 174, 175, 176, 178, 183, 184, 187, 189, 190

mulher negra 18, 71, 72, 73, 76, 99

N

não indígenas 20, 38, 39, 156, 163, 165, 166, 170, 171, 173, 174, 183, 185, 187

narrativas 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 41, 45, 50, 51, 53, 55, 65, 66, 68, 72, 83, 85, 98, 102, 106, 115, 136, 137, 147, 159, 160, 161, 162, 174, 175, 183, 184, 185, 188, 189

P

patrimônio cultural 18, 70, 71, 87, 88

pedagogias decoloniais 20, 51, 106

povo Guarani 20, 170, 174, 175, 177, 184, 185, 186

povos africanos 15, 33

povos afro-brasileiros 94

povos indígenas 16, 20, 38, 39, 152, 155, 156, 157, 158, 163, 164,
168, 171, 172, 173, 174, 182, 183, 184, 186, 187, 188

povos originários 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 168

protagonismo 19, 32, 65, 84, 114, 157, 162, 163, 164, 166, 167, 168

Q

questões étnico-raciais 18, 92, 100, 105, 125, 128, 145

quilombos 18, 53, 55, 59, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

R

racismo 33, 57, 60, 61, 66, 68, 70, 90, 91, 92, 93, 98, 99, 100, 102,
104, 105, 106, 109, 113, 114, 116, 118, 120, 121, 129,
131, 132, 135, 147

racismo estrutural 113

S

sala de aula 17, 18, 20, 26, 40, 44, 46, 48, 50, 65, 67, 74, 83,
86, 92, 93, 95, 96, 100, 103, 105, 120, 154, 157, 158,
159, 162, 165, 168, 170, 173, 174, 179, 181, 182, 183,
186, 187

silenciamento 92, 98, 101

V

violência 30, 34, 43, 45, 60, 96, 97, 110, 118, 125, 129, 130, 134,
164, 168

www.pimentacultural.com

Ensino
de História
em perspectiva
intercultural
narrativas e memórias
para a sala de aula