

**Organizadores**

Ana Carla Sabino Fernandes  
Ana Amélia Rodrigues de Oliveira  
Arilson dos Santos Gomes

# **História do Ensino de História no Ceará:** produção de conhecimento, disciplina e currículo



## Organizadores



### **Ana Carla Sabino Fernandes**

É Professora Associada I do Departamento de História da UFC. Possui Pós-doutorado em Educação (UFPR), Doutorado em História (UNISINOS) e Mestrado em História Social (UFC). É Coordenadora Acadêmica Local do ProfHistória UFC e Coordenadora do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH) e do GEPEH. Atua na área de Ensino e Aprendizagem em História e Formação Docente, com foco em arqueologia e patrimônio documental. É também Coordenadora do PIBID.



### **Ana Amélia Rodrigues de Oliveira**

É Professora EBTT do IFCE. Possui Doutorado (2018) e Mestrado (2008) em História Social pela UFC. Atua principalmente em História Social, com foco em políticas culturais, patrimônio, memória e museus. Integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFC, na linha Saberes Históricos. Atualmente, dedica-se ao Ensino de História e olimpíadas científicas, integrando a organização da Olimpíada de Ciências Humanas.



### **Arilson dos Santos Gomes**

É Professor Adjunto da UNILAB, lotado no Instituto de Humanidades (Antropologia e Humanidades), com Pós-Doutorado (UFC, 2025). É Coordenador e Professor Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB) e Professor Permanente do PPGH/UFC. Já foi Chefe da Coordenação de Direitos Humanos e do Serviço de Promoção da Igualdade Racial na UNILAB. Possui Doutorado (2014) e Mestrado (2008) em História pela PUCRS. Pesquisador do Programa Cientista Chefe da Cultura - FUNCAP/SECULT/Ceará.

# **História do Ensino de História no Ceará: produção de conhecimento, disciplina e currículo**

**Coleção História Ensinada V. 1**



**Organizadores**

Ana Carla Sabino Fernandes  
Ana Amélia Rodrigues de Oliveira  
Arlson dos Santos Gomes

# **História do Ensino de História no Ceará:** produção de conhecimento, disciplina e currículo

**Coleção História Ensinada V. 1**

Sobral-CE

2025

Editora

**SER  
TÃO  
CULT**

## História do Ensino de História no Ceará: produção de conhecimento, disciplina e currículo

© 2025 copyright by Ana Carla Sabino Fernandes, Ana Amélia Rodrigues de Oliveira, Arilson dos Santos Gomes (Org.)  
Impresso no Brasil/Printed in Brazil



Editora  
**SER  
TÃO  
CULT**

Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138  
Renato Parente - Sobral - CE  
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222  
contato@editorasertaocult.com.br  
sertaocult@gmail.com  
www.editorasertaocult.com.br

**Coordenação Editorial e Projeto Gráfico**  
Marco Antônio Machado

**Coordenação do Conselho Editorial**  
Antonio Jerfson Lins de Freitas

### Conselho Editorial

Profa. Dr<sup>a</sup>. Ana Carla Sabino Fernandes  
Profa. Dr<sup>a</sup>. Ana Amélia Rodrigues De Oliveira  
Prof. Dr. Antonio Gilberto Ramos Nogueira  
Prof. Dr. Jailson Pereira Da Silva  
Profa. Dr<sup>a</sup>. Ana Rita Fonteles Duarte  
Profa. Dr<sup>a</sup>. Bernadete de Souza Porto  
Prof. Dr<sup>a</sup>. Adryane Gorayeb Nogueira Caetano  
Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Edivani Silva Barbosa  
Profa. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Freitas de Oliveira  
Prof. Dr. Daniel Camurça Correia  
Profa. Dr<sup>a</sup>. Ana Sara Ribeiro Parente Cortez Irffi  
Profa. Dr<sup>a</sup>. Adelaide Maria Gonçalves Pereira  
Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus  
Prof. Dr. Franck Pierre Gilbert Ribard  
Prof. Dr. Edmilson Alves Maia Junior  
Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes

### Revisão

Danilo Ribeiro Barahuna

### Diagramação e Capa

João Batista Rodrigues Neto

### Catálogo

Leolgh Lima da Silva - CRB3/967

H673 História do Ensino de História no Ceará: produção de conhecimento, disciplina e currículo. / Organizado por Ana Carla Sabino Fernandes, Ana Amélia Rodrigues de Oliveira, Arilson dos Santos Gomes. - Sobral CE: Sertão Cult, 2025.

220p.

ISBN: 978-65-5421-251-9 - E-book em pdf

ISBN: 978-65-5421-250-2 - papel

Doi: 10.35260/54212519-2025

1. Ensino de História. 2. História — Metodologia. 3. Produção de conhecimento histórico. I. Fernandes, Ana Carla Sabino. II. Oliveira, Ana Amélia Rodrigues de. III. Gomes, Arilson dos Santos. IV. Título.

CDD 372.89 — Ensino de História  
981.31- História do Ceará.

# Sumário

## **Sessão I** **Ensino de História no Ceará**

A História do Ensino de História a partir do ProfHistória UFC..... 9  
*Profa. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes*  
*Profa. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira*

O Profhistória e o reconhecimento da presença indígena e negra no estado do Ceará (2018-2024)..... 23  
*Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes*

## **Seção II** **Ensino de História, Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08**

Educação, apagamento histórico e seus impactos: identidade negra e ensino de História ..... 51  
*Prof. Me. Héctor Cândido Oliveira Barreto*

Descolonização dos currículos e demarcação de territórios educacionais.....71  
*Profa. Ma. Natali Mendes de Lima*

Ensino de História e literatura indígena: refletindo sobre a vivência com os/as estudantes da EEMTI Ubiratan Diniz de Aguiar ..... 91  
*Profa. Ma. Natália de Assis Barbosa*

## **Seção III** **Ensino de História, História Local e Patrimônio**

Repensando o ensino de História: a utilização da música como estratégia para uma educação decolonial..... 111  
*Prof. Me. Emílio Albuquerque Fernandes*

A educação patrimonial e o patrimônio estatutário das cidades ..... 129

*Profa. Ma. Liesly Oliveira Barbosa*

## **Seção IV**

### **Ensino de História, Era Digital e Práticas Docentes**

Sobre qual História estamos falando? Retrocessos no ensino de História e o lugar da História ensinada ..... 151

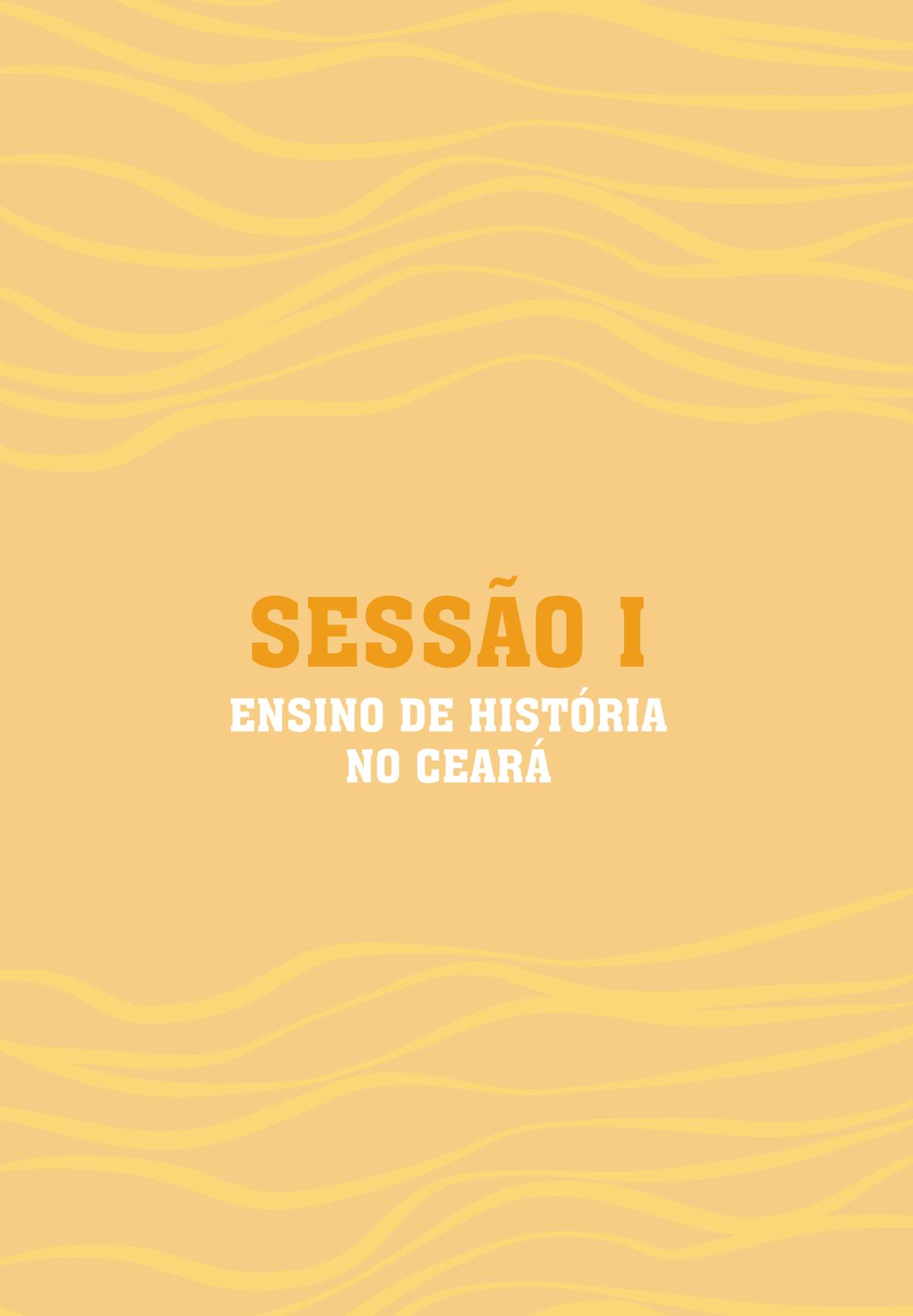
*Prof. Me. João E. A. de Sousa Júnior*

Apostila mundo do trabalho e relatórios de estágio: documentos escolares que evidenciam uma educação empreendedora na EP Manoel Mano, Crateús-CE (2019-2022) ..... 177

*Prof. Me. Jefferson Ênio Prado Clarindo*

A aprendizagem histórica através da ONHB e da OCHE a partir da perspectiva de estudantes olímpicos..... 197

*Profa. Ma. Marisnanda Mota Araújo*



**SESSÃO I**  
**ENSINO DE HISTÓRIA**  
**NO CEARÁ**



# A História do Ensino de História a partir do ProfHistória UFC

Profa. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes (UFC)<sup>1</sup>  
Profa. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira (IFCE-Campus Maranguape)<sup>2</sup>

## ProfHistória UFC: produção acadêmica, formação docente e saber escolar

O ProfHistória UFC completa, em 2025, cinco anos de existência! Sim, de existência, pois há muito afeto envolvido, além da vontade de ensinar e de aprender por meio da partilha entre a pesquisa e o ensino de história. Essa trajetória tem sido construída a partir das teorias, das metodologias e da práxis da nossa ciência, sempre considerando os desejos e as necessidades das escolas, das comunidades escolares, dos/as docentes e discentes da Universidade e da Educação Básica.

Desde 2019/2020<sup>3</sup>, esse sempre foi – e continua sendo – nosso objetivo: a formação docente dos/as professores/as – pesquisadores/as, considerando-os/as como intelectuais e entendendo seus projetos e dissertações como expressão da produção científica e prática do conhecimento histórico e da história ensinada.

Contudo, algo nos surpreendeu positivamente: além da consciência do que estávamos propondo com o segundo mestrado profissional em

---

1 Professora do Departamento de História da UFC e Coordenadora e Docente do Programa de Pós Graduação em Ensino de História/PPGEH-Mestrado e Doutorado Profissional UFC. E-mail: anasabino@ufc.br

2 Professora do Instituto Federal do Ceará, *campus* Maranguape. Docente do PPGEH/UFC. E-mail: ameliahist@gmail.com

3 A primeira turma de mestrado ProfHistória UFC 2020 foi selecionada no final do ano de 2019.

ensino de história do Ceará<sup>4</sup>, nos deparamos com a enorme aceitação e expectativa dos professores e das professoras de história da Educação Básica, tanto da rede pública quanto da rede privada. Esse interesse se manifestou especialmente em Fortaleza, mas também em municípios da região metropolitana e em cidades mais distantes da capital cearense. Já na primeira seleção, tivemos quase 200 inscrições para apenas 12 vagas, incluindo cotas para professores/as indígenas, quilombolas e negros/as. Desde então, esse cenário se manteve: somos o terceiro programa do país com o maior número de candidatos inscritos a cada seleção. Em resposta a essa demanda, realizamos ajustes nos editais, tanto para o processo seletivo quanto para a concessão de bolsas.<sup>5</sup> Destacam-se o aumento do número de vagas – em 2025, foram ofertadas 16 vagas para mestrado – e a criação do doutorado em 2024, com três vagas distribuídas para cada instituição associada (39) à Coordenação Nacional do ProfHistória, sediada na Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Além disso, nosso programa recebeu o seu primeiro estudante de pós-doutorado, Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes/UNILAB, supervisionado pelo Prof. Dr. Leandro dos Santos Bulhões<sup>6</sup>, que realizou seu estágio pós-doutoral no âmbito do ProfHistória UFC.

Vale ressaltar que o início e a consolidação da nossa pós-graduação em ensino de história ocorreram – e ainda ocorrem – em diálogo com a licenciatura em História da UFC, que se renova a cada semestre por meio de disciplinas e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entre os principais eixos dessa formação, destacam-se a didática do ensino de história, a educação histórica, a história pública, a história do ensino de história e a teoria da história. Como exemplos concretos, podemos citar as disciplinas e atividades relacionadas aos estágios supervisionados e às oficinas de ensino de história.

Ainda no âmbito da graduação, é essencial destacar a relevância dos programas, laboratórios e grupos de estudo que possibilitam a

4 O primeiro mestrado profissional do Ceará/ProfHistória é o da Universidade Regional do Cariri (URCA), em 2015.

5 Mais informações em: <http://site.profhistoria.com.br/> [https://www.edu.dsea.uerj.br/?page\\_id=12388](https://www.edu.dsea.uerj.br/?page_id=12388) <https://mestradoprophistoria.ufc.br/pt/>.

6 Como parte das atividades da aula inaugural das turmas de 2025, no dia 4 de abril, o Prof. Arilson fez a apresentação do seu Estágio Pós-Doutoral, intitulado: "O ProfHistória UFC como um lugar de possibilidades: Estágio Pós-Doutoral e os seus resultados".

articulação entre universidade, licenciatura, pós-graduação e escola. Iniciativas como o PIBID, Residência Pedagógica (última edição entre 2023/2024), PET, PID, LEAH, e GEPEH<sup>7</sup> desempenham um papel fundamental na formação docente, na investigação histórica, na elaboração de materiais didáticos e na escrita acadêmica.

O Programa de Pós-Graduação em História da UFC (PPGH), com mais de vinte anos de existência, é um parceiro crucial nessa caminhada. Além de ser responsável pela titulação de dezenas de mestres e doutores (incluindo boa parte dos docentes do ProfHistória UFC), o PPGH atua direta ou indiretamente conosco, contribuindo para o debate histórico de questões emergentes postas pela comunidade historiadora e pela sociedade.

O tema da nossa aula inaugural e recepção das turmas 2025 – “ProfHistória 5 anos: muita história para contar!” – sintetiza bem essa trajetória. Nós, professoras Ana Carla Sabino e Ana Amélia Rodrigues de Oliveira, nos consideramos apenas intérpretes dos aprendizados vivenciados ao longo dessa jornada, os quais envolvem a valorização das aulas e dos projetos de história, como textos, pesquisas e ações autorais dos/as colegas professores/as da Educação Básica, muitos/as com mais de 20 anos de docência. Por isso, nos presentamos e presenteamos os(as) leitores(as) com esta publicação: capítulos/documentos de experiências de parte da nossa turma inaugural, 2020. A nº 1 de tantas outras que virão.

Ressaltamos, nesse ambiente festivo, o esforço do colegiado na elaboração de programas de disciplinas alinhados à nossa realidade social e às demandas da gestão do ProfHistória, em parceria com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFC, da Capes e das Secretarias de Educação municipais e estadual, bem como das direções e anseios escolares.

Aproveitamos esta oportunidade para expressar nosso reconhecimento ao apoio inestimável da Reitoria da UFC, na pessoa do magnífico Reitor, Prof. Custódio Almeida, e da Direção do Centro de Humanidades, representada pelo Prof. Cícero Miranda, que contribuíram decisivamente

---

7 PIBID/Subprojeto História (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência); Residência Pedagógica de História; PET-História (Programa de Educação Tutorial), PID (Programa de Iniciação à Docência); LEAH (Laboratório de Ensino e Aprendizagem Histórica); GEPEH (Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de História).

te para a criação e consolidação do ProfHistória UFC e da presença atuante da Chefia do Departamento de História, do Prof. Mário Martins, da Coordenação do Curso, do Prof. Kleiton Moraes. Manifestamos também nossa imensa gratidão à querida Genilria de Almeida Rios, seu trabalho de secretaria que sempre foi essencial para o nosso crescimento.

Os professores e as professoras do nosso colegiado, aqueles(as) que assumiram a coordenação acadêmica local, os mestres e mestrandos, os doutores e doutorandos têm, portanto, muitas histórias para contar — histórias de alegrias, dificuldades e desafios superados ou não. Assim, incentivamos todos e todas a falarem, a escreverem e a compartilharem suas experiências. O que nos interessa é que o ProfHistória UFC siga vivo, desafiado e relevante por mais cinco, dez, quinze anos! Parabéns a todos nós. Parabéns às turmas 2020, 2022 e 2023, aos autores e autoras de dissertações e aos seus respectivos orientadores e orientadoras, que contribuíram para ampliar a bibliografia sobre o ensino de História no Ceará e a produzirem materiais didáticos acessíveis a todos e todas.

Em 2026, acompanhando nossa cronologia composta por tempos, espaços e sujeitos históricos com extensões, ao mesmo instante territorial e fronteiriço verossímeis e/ou distintas, teremos – com as dissertações concluídas das turmas 2023 e 2024 – outras possíveis respostas para, pelo menos, duas perguntas que nos circunscrevem como professores(as) historiadores(as): O que ensinamos quando ensinamos história? O que os(as) alunos(as) aprendem quando aprendem história?

A seguir, elencamos as dissertações já defendidas em nosso programa.<sup>8</sup>

#### Turma 2020

Mestrando(A)	Título	Orientador
Héctor Cândido Oliveira Barreto	Fortaleza, uma cidade negra na “Terra da Luz”: Ensino de História e memórias do pós-abolição no enfrentamento à invisibilização afrocearense.	Franck Pierre Gilbert Ribard
Michele Barbosa Soares	O mundo se despedaça: anticolonialismo, literatura e Ensino de História da África	Leandro Santos Bulhões de Jesus

8 As dissertações encontram-se disponíveis no repositório da UFC. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/70161?offset=0>. Acesso em: 27 mar. 2025.

Mestrando(A)	Título	Orientador
Natali Mendes de Lima	Autoria indígena, materiais didáticos e o ensino de história: caminhos para a descolonização do conhecimento.	Leandro Santos Bulhões de Jesus
Natália de Assis Barbosa	“Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz”: um diálogo entre a obra Meta-de cara, metade máscara, de Eliane Potiguarra e o ensino de história na educação básica	Edmilson Maia Alves Júnior
Emílio Albuquerque Fernandes	Historiografia, música e decolonialidade: possibilidades no Ensino de História no Ceará	Edmilson Maia Alves Júnior
Liesly Oliveira Barbosa	Que estátua é essa? Os monumentos estatutários e bustos como fontes para a problematização dos objetos de conhecimento nas aulas de história no ensino médio.	Ana Amélia Rodrigues de Oliveira
Sandoval Matoso da Cruz	História local e Ensino de História. Um estudo dos modos de pensar o espaço da cidade de Fortaleza e sua relação com a ditadura 1964-1985	Jailson Pereira da Silva
André Fialho de Oliveira	Pequeno mapa do tempo de crise: Ensino de História, afetos e negacionismos na era digital	Ana Rita Fonteles Duarte
João Eudes Alexandre de Sousa Junior	O fim da história ensinada: tecnodocência, currículo e ludoliteracia histórica crítico-significativa para o ensino médio.	Bernadete de Souza Porto
Jefferson Ênio Prado Clarindo	Mundos do trabalho e Ensino de História: consciência histórica nas escolas profissionais	Ana Carla Sabino Fernandes
Marisnanda Mota Araújo	“Tenho muito para contar, dizer que aprendi”: O Ensino de História através da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE) - práticas docentes e aprendizagem histórica (2018 a 2022)	Ana Carla Sabino Fernandes

#### Turma 2022

Mestrando(A)	Título	Orientador(A)
Maria Auriene Cardoso	O conhecimento histórico após a BNCC e o Novo Ensino Médio: Mudanças e permanências de uma disciplina escolar	Ana Sara Ribeiro Parente Cortez Irffi
Francisco Fábio Martins Fernandes	A escola de samba e o samba na escola. O Ensino de História da África e afro-brasileira a partir da G.R.A.N.E.S Quilombo	Daniel Camurça Correia
André Isaac Santos de Sousa	“E o que foi pedo, vai dá bom”. O rap periférico de Fortaleza e as possibilidades de um Ensino de História para o letramento racial.	Edmilson Maia Alves Júnior

Mestrando(A)	Título	Orientador(A)
Marcelo Lemos Menezes	Evangélicos e ditadura militar brasileira (1964-1985): o uso de memórias e representações no ensino de história	Edmilson Maia Alves Júnior
Beatriz Greenhalgh de Melo Braun	“Eu vou seguir cantarolando pra poder contra-atacar”. Videoclipes do Baianasystem e o Ensino de História do Brasil em representações anticoloniais	Edmilson Maia Alves Júnior
Sávyo Enrico Rodrigues Alves	Em defesa da história ensinada. Usos e abusos dos jogos no ensino de história	Jailson Pereira da Silva
Isick Kauê Bianchini Homci	As modinhas de Raimundo Ramos nas escruzilhadas do tempo. Canção popular e Ensino de História	Edmilson Maia Alves Júnior
Carlos Marley Mateus Correia	No repique do agogô, na batida do atabaque. Perspectivas para o Ensino de História desde as epistemologias de terreiro	Leandro Santos Bulhões de Jesus
Ana Raquel Teixeira Bastos	O museu na escola. O acervo do Museu de Pré-História de Itapipoca no ensino de História Local	Ana Amélia Rodrigues de Oliveira
Tayná Moreira da Silva	“Minhas (z)áreas são históricas?” Memória, história local e educação patrimonial: usos e possibilidades para o ensino de história	Ana Amélia Rodrigues de Oliveira
Rodrigo Sousa Ferreira	O ensino de história local no ensino médio como estratégia de educação histórica: mapas afetivos e uso de fontes históricas	Ana Carla Sabino Fernandes

#### Turma 2023

Mestrando(A)	Título	Orientador(A)
Igor Mário Rodrigues Benedito	O ensino de história no primeiro ano do ensino fundamental: território e patrimônio cultural.	Antônio Gilberto Ramos Nogueira
André Luiz Henrique Tavares de Melo Rodrigues	Para além da história local: o protagonismo estudantil na criação do museu das relações étnico-raciais	Ana Amélia Rodrigues de Oliveira
Maria Disnei Souza Alves	A cidade, o terreiro e escola: encruzilhando saberes para o ensino de história	Franck Pierre Gilbert Ribard
Bernardo Lima de Andrade	Gil Vicente, um intérprete dos seiscentos lusitanos: uso da literatura como fonte histórica através de autos vicentinos	Jailson Pereira da Silva
Carla Patrícia Monteiro Gross	Dificuldades de aprendizagem: ações para a formação do pensamento histórico por meio da produção de HQS pelos alunos do 7º ano	Ana Carla Sabino Fernandes

Mestrando(A)	Título	Orientador(A)
Francisco André Pessoa	A lei na sarjeta: utilização da HQ quem é o pantera negra? para a efetivação da lei 10639/2003 em sala de aula	Daniel Camurça Correia
Nilo Públio Rodrigues Neto	A relação ensino-aprendizagem em história e aspectos da saúde mental: experiência na EEM professora Diva Cabral	Cláudia Freitas de Oliveira
Antônio Regiano de Lima Machado	“A gente nasceu nessa terra, é onde está nossa raiz”. Ensino de história em vista da luta camponesa em Itaitinga, Ceará (1980-1990)	Adelaide Maria Gonçalves Pereira
Michelle Juliane Ferreira Oliveira	“Professora, qual a minha cor?” Caminhos para a construção e positivação da identidade negra dos jovens da EEM Alice Moreira de Oliveira em Caucaia-CE	Leandro Santos Bulhões de Jesus
Ingrid Oliveira Moreira	Disciplinas eletivas e saberes docentes: desafios e possibilidades para o Ensino de História	Ana Amélia Rodrigues de Oliveira

## Novas perspectivas para a disciplina História do Ensino de História

Em 2020, quando iniciamos as aulas da disciplina História do Ensino de História (HEH) da primeira turma do ProfHistória UFC, um dos textos escolhidos para ser trabalhado naquele semestre foi o da professora Sonia Regina Miranda, intitulado “A pesquisa em ensino de história no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar”. Em uma das partes do texto, a autora apresenta um balanço de um mapeamento que realizou sobre os Grupos de Pesquisa em Ensino de História existentes no país, tomando como base o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

A partir desse levantamento, Sonia Miranda nos apresenta a quantidade de grupos de pesquisa na área, as produções acadêmicas realizadas a partir deles, a relação dessas produções com o campo do Ensino de História, os *lôcus* acadêmicos desses grupos, entre outros aspectos fundamentais para compreendermos a historicidade da trajetória da pesquisa em Ensino de História no Brasil.

Dando continuidade à sua cartografia, a autora também investiga a formação de pesquisadores e pesquisadoras no Brasil, destacando quatro professoras que se dedicaram ao campo do Ensino de História: Ernesta Zamboni<sup>9</sup>, Ana Maria Monteiro<sup>10</sup>, Lana Mara Castro Siman<sup>11</sup> e Selva Guimarães<sup>12</sup>. Sonia Regina justifica a sua escolha por duas razões principais: o fato de essas pesquisadoras serem referências nacionais e internacionais no campo do Ensino de História e por terem sido – e continuarem sendo – fontes de inspiração para suas próprias pesquisas.

O texto de Sonia Regina Miranda foi o ponto de partida para pensarmos em uma proposta de reformulação da disciplina História do Ensino de História do ProfHistória UFC por uma série de razões. É natural que uma pesquisadora, cuja formação ocorreu em universidades do eixo Sul-Sudeste, tenha como principais referências acadêmicas pesquisadores/as dessas regiões. No entanto, para nós, pesquisadores do Ensino de História no Ceará, surge um questionamento essencial: quais são as nossas referências?

Outro ponto também nos levou à reflexão: onde seriam alocados os trabalhos sobre Ensino de História que não se enquadram no recorte definido pela autora? O mapeamento realizado por Sonia Regina Miranda tem como ponto de partida a produção de pesquisadores vinculados aos Grupos de Pesquisa registrados no Diretório do CNPq, criado no início dos anos 2000. Mas e os trabalhos produzidos antes da criação desse diretório? Ou aqueles que não estão vinculados a nenhum grupo de pesquisa?

Por fim, surge uma terceira questão: onde ficam os pesquisadores que, ao longo de sua formação, não tiveram o Ensino de História como objeto de suas pesquisas, mas que hoje atuam nesse campo de estudos? Um exemplo relevante é o professor Almir Leal de Oliveira, que já produziu excelentes trabalhos sobre o tema, como o artigo “As matrizes historiográficas do ensino de História do Ceará colonial na Primeira República”, já utilizado na disciplina.

---

9 Professora aposentada pela Unicamp.

10 Professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

11 Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

12 Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Sabemos que qualquer trabalho de pesquisa histórica exige recortes espaciais e temporais, mas é importante reconhecer que tais delimitações não apenas incluem, como também excluem diversos sujeitos, elementos e aspectos que, sob outra perspectiva de análise, poderiam ser novamente incorporados.

A bibliografia indicada no Catálogo de disciplinas do ProfHistória<sup>13</sup> para a disciplina História do Ensino de História, recomendada pela Coordenação Nacional, inclui os seguintes pesquisadores como autores e/ou organizadores: Temístocles Cezar (UFRGS), Circe Bittencourt e Elza Nadai (USP), Marieta de Moraes Ferreira e Carlos Fico (UFF), Márcia de Almeida Gonçalves e Thais Nívia de Lima e Fonseca (UFMG), Ilmar Rohloff de Mattos e Maria Paula Nascimento Araújo (UFRJ), Luís Reznik (UERJ), Selva Guimarães Fonseca (UFU), Phillippe Joutard (Université de Provence Aix-Marseille I) e Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN). Percebe-se que, entre os nomes citados, apenas a professora Margarida Maria Dias de Oliveira está vinculada a uma universidade fora do eixo Sul-Sudeste.

Não temos a intenção de minimizar a contribuição fundamental desses autores para o campo do Ensino de História. Suas pesquisas são essenciais para o debate sobre conceitos e noções fundamentais, como cultura escolar, história do currículo e saber histórico escolar. No entanto, é urgente abrir espaço para os trabalhos sobre Ensino de História produzidos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

A reflexão suscitada pelo texto de Sonia Regina Miranda nos levou à conclusão de que essa disciplina precisa ser planejada levando em consideração também as particularidades dos nossos estados e regiões. Discutir textos como os de Elza Nadai (1992/1993) é fundamental para que os mestrandos compreendam a constituição da disciplina de História no Brasil, especialmente a partir do Colégio Pedro II. No entanto, não podemos ignorar a importância dos Institutos Históricos Provinciais, como o Instituto do Ceará, fundado em 1887, que teve papel significativo na produção de manuais didáticos de História e na formulação de programas curriculares que influenciaram o ensino de História no Ceará.

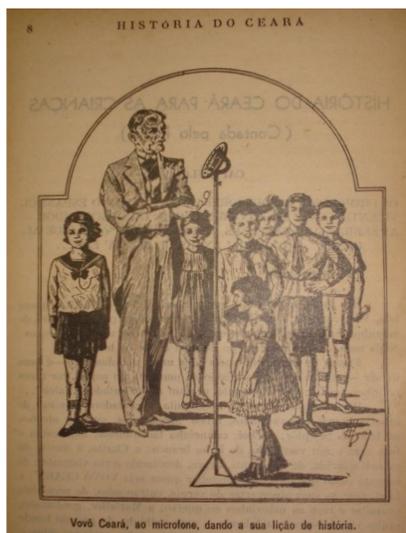
---

13 Disponível em: [http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/03/617ad1909728f\\_CATA%C3%81LOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf](http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/03/617ad1909728f_CATA%C3%81LOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf). Acesso em: 27 mar. 2025.

Diante disso, em 2020, fizemos algumas adaptações no planejamento da disciplina apresentada à primeira turma do mestrado. Introduzimos um módulo chamado “A História do Ceará Ensinada: literatura didática, documentos de arquivo e cultura material”. O objetivo era proporcionar aos mestrandos contato com acervos de pesquisa contendo materiais sobre o ensino de História, como os do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História/LEAH da UFC; do Plebeu Gabinete de Leitura (com acervo de livros, compêndios e manuais didáticos); do Arquivo Público do Estado do Ceará (documentos de arquivo circunscritos à História da Educação Escolar e ao Ensino de História no Ceará) e do Museu do Ceará (com imagens de objetos e documentos da cultura material escolar).

Alguns dos documentos trabalhados no âmbito da disciplina são de autoria de Eusébio de Souza:<sup>14</sup> as obras “Ensino Cívico. Catecismo Constitucional do Estado do Ceará”, publicada em 1913, e “História do Ceará para crianças (contada pelo rádio)”, de 1936.<sup>15</sup>

**Figura 1** - A ilustração retrata Eusébio de Souza, o “Vovô Ceará”, passando lições de história para crianças pela Rádio P.R.E 9.



**Fonte:** SOUZA, Eusébio. História do Ceará para crianças (contada pelo rádio). Fortaleza: [s.n], 1936, p. 8.

- 14 O bacharel Eusébio Nery A. de Souza (1883-1947) foi advogado, juiz, jornalista e historiador, sócio efetivo do Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará (Instituto do Ceará, fundado em 1887), diretor do Arquivo Público do Estado do Ceará e do Museu Histórico do Ceará entre 1932 e 1942.
- 15 Vale dizer que em 1913 Eusébio de Souza era juiz de direito da comarca de Ipu/Ceará e atuou como ex-inspetor escolar das cidades de Icó e Quixeramobim/Ceará.

A obra “Ensino Cívico. Catecismo Constitucional do Estado do Ceará” foi trabalhada pela primeira vez com a turma de 2024 e, em seguida, em uma palestra proferida na Biblioteca Pública do Estado do Ceará, em fevereiro de 2025. Diante de um livro com mais de um século de existência, propusemos algumas questões para reflexão dos mestrandos: por que lembrar dessa obra? O que seriam ressignificações narrativísticas a partir desse “livrinho”?

A partir dessas questões-problema, solicitamos que os mestrandos contextualizassem a obra sob a perspectiva da cultura histórica, analisando as permanências e as rupturas em relação às propostas de ensino ao longo do tempo. Destacamos, em especial, a dedicatória feita por Eusébio de Souza: “Aos meus filhos e à infância cearense” (Souza, 1913). A partir desse trecho, questionamos: por que as crianças e a infância são os focos do ensino cívico? Para encerrar a aula, lançamos mais uma provocação: você utilizaria essa obra como referência historiográfica para planejar e ministrar uma aula de História no/do Ceará? Se sim, de que forma?

Nosso principal objetivo foi — e continua sendo — analisar criticamente o uso do método catequético como estratégia para o ensino de elementos legais da Constituição Política do Estado do Ceará, publicada em 12 de julho de 1892 e reformada em 19 de julho de 1895. O documento, nomeado como “trabalho de compilação” ou “compêndio”, era voltado para o uso dos professores nas escolas, visando facilitar a compreensão dos estudantes. Assim, refletimos sobre suas consequências para as práticas pedagógicas e as abordagens educativas baseadas no “antigo sistema de perguntas e respostas”.<sup>16</sup>

Antes de cada encontro, eram apresentadas sugestões bibliográficas específicas para subsidiar a investigação sobre ensino e aprendizagem histórica a partir de diferentes fontes, como literatura didática, documentos de arquivo e acervos museológicos. Ao final, os mestrandos problematizavam suas pesquisas, articulando um dos itens do

---

16 Parecer da Escola Normal de 18 de novembro de 1911, p. XV (Souza, 1913).

projeto de dissertação com os documentos e textos trabalhados nas aulas-oficinas.

Em 2023, incorporamos um novo módulo à disciplina, intitulado “A História do Ensino de História a partir do ProfHistória”, cujo objetivo foi/é discutir a trajetória do Ensino de História no Ceará com base nas dissertações defendidas no programa. A proposta envolve a leitura de parte desses trabalhos, seguida da participação do(a) autor(a) para uma apresentação e um diálogo com os(a) mestrandos(as).

No primeiro ano do módulo, recebemos os professores Paulo Airton Pinto Damasceno, que apresentou sua dissertação intitulada “Silêncio na sala! Combates Narrativos contra o silenciamento de grupos periféricos através dos modelos Não Formais de ensino da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e de Olimpíadas Escolares Internas (OIH)”, defendida no ProfHistória da UFRN; e o professor João Eudes Alexandre de Sousa Júnior, egresso do ProfHistória da UFC, que apresentou o trabalho “O fim da História ensinada. Tecnodocência, currículo e ludoliteracia histórica crítico-significativa para o ensino médio”.

Já em 2024, ampliamos o debate, trazendo dissertações e produtos didáticos apresentados por outros/as professores/as: Francisco Adoniran Braga Ramos (ProfHistória UFRN) apresentou sua dissertação denominada “Um diálogo entre professores: o saber histórico e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental”; Maria Auriene Cardoso (ProfHistória UFC) apresentou sua dissertação denominada “O conhecimento histórico após a BNCC e o Novo Ensino Médio. Mudanças e permanências de uma disciplina escolar”; e Marisnanda Mota Araújo (ProfHistória UFC) apresentou sua dissertação denominada “Tenho muito para contar, dizer que aprendi”: o ensino de história através da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE): práticas docentes e aprendizagem histórica – 2018 a 2022.

Essas apresentações têm como principal objetivo estabelecer diálogos sobre escrita e pesquisa no Ensino de História, bem como divulgar

a produção acadêmica dos(as) egressos(as) do programa. Além disso, buscamos dar visibilidade a pesquisas desenvolvidas não apenas na UFC, mas também em outras universidades que contribuiram para a ampliação do conhecimento sobre a história do ensino e da aprendizagem histórica no Ceará.

## Considerações Finais

Encerramos nosso texto destacando dois aspectos fundamentais. O primeiro é a certeza de que o ProfHistória UFC, ao longo desses cinco anos, tem desempenhado um papel significativo na formação docente no estado do Ceará. Esse impacto se reflete no interesse de diversos/as ex-alunos/as em dar continuidade à sua trajetória acadêmica na pós-graduação. Em 2024, quatro desses/as estudantes ingressaram em cursos de doutorado: Jefferson Ênio Prado Clarindo e Maria Aurie-ne Cardoso, aprovados no doutorado do ProfHistória UFC; João Eudes Alexandre de Sousa Júnior, aprovado no curso de doutorado em Educação da Unicamp; e André Isaac Santos de Sousa, aprovado no doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O segundo aspecto que destacamos é uma sugestão aos demais programas do país: incentivar a incorporação de referências estaduais e/ou regionais na bibliografia da disciplina História do Ensino de História. Embora os/as autores/as já mencionados/as tenham grande importância para o debate, suas análises não abarcam as especificidades do ensino em cada estado brasileiro. Incluir dissertações defendidas nos próprios programas pode ser uma estratégia enriquecedora, permitindo uma compreensão mais ampla e contextualizada das dinâmicas locais do ensino de História.

## Referências

MIRANDA, Sonia Regina. A pesquisa em ensino de história no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. *In*: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 85-112, 2019.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

OLIVEIRA, Almir Leal de. As matrizes historiográficas do ensino de história do Ceará colonial na Primeira República. *In*: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani (org.). **Em tempo**. História, memória, educação. Fortaleza: Imprensa Universitária, p. 263-277, 2008.

SOUZA, Eusébio. Ensino cívico. **Catecismo Constitucional do Estado do Ceará**. Fortaleza: Oficinas da Escola de Aprendizizes Artífices do Ceará, 1913. (Acervo Bibliográfico Digitalizado do LEAH).

SOUZA, Eusébio. **História do Ceará para crianças (contada pelo rádio)**. Fortaleza: [s.n], 1936.

# O ProfHistória e o reconhecimento da presença indígena e negra no estado do Ceará (2018-2024)

Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes (UNILAB)<sup>1</sup>

## Introdução

O Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional *stricto sensu* (ProfHistória), desde a sua criação, tem se destacado na produção de pesquisas sobre o campo de ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Como historiador de formação, vislumbrei no Estágio Pós-Doutoral, que realizo na Universidade Federal do Ceará (UFC), uma oportunidade valiosa para aprofundar e contribuir para os estudos sobre as relações étnico-raciais no Estado.<sup>2</sup>

Com um plano de atividades de Estágio direcionado às ações afirmativas e à igualdade racial, ao investigar a história da presença negra no Ceará, procurarei visibilizar à comunidade local, em atividades de ensino, pesquisa e extensão, as demandas de um ensino plural e de-

---

1 Realiza Estágio Pós-Doutoral no ProfHistória da UFC. Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Professor permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). Professor permanente do Programa de Pós- Graduação em História da Universidade Federal do Ceará (PPGH/UFC). Agradeço os/as docentes vinculados/as ao ProfHistória da Urca e da UFC, em especial a Dra. Maria Telvira da Conceição, Dra. Cícera Nunes, Dr. Thiago de Abreu e Lima Florêncio, Dra. Ana Carla Sabino Fernandes, Dra. Ana Amélia Rodrigues De Oliveira, Dr. Jailson Pereira Da Silva e Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus, pelas informações fundamentais para a elaboração desse capítulo. O conteúdo e as opiniões expressas são de inteira responsabilidade do autor. E-mail: arilsondsg@yahoo.com.br

2 Posso experiência na organização de formação para professores bem como no desenvolvimento de material didático sobre história e cultura afro-brasileira, além de desenvolver e orientar pesquisas sobre organizações negras no pós-abolição, protagonismo negro, história política, ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais.

mocrático.<sup>3</sup> Apresento, pois, por meio das produções defendidas no Programa, um debate sobre o reconhecimento da presença indígena e negra no território.

De acordo com Michel de Certeau, toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. “Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados etc.” (2006, p. 66). Neste texto, considera-se o Instituto Histórico e o ProfHistória, ambos localizados no Ceará, como lugares sociais.

A instituição da História, conforme abordado, inscreve-se em um complexo sistema que lhe permite um tipo de produção e lhe proíbe outros. Tal é a dupla função do lugar, que pode ser um instituto histórico ou um mestrado profissional da área, como o que será analisado neste estudo. Estabelecimentos como esses, ao longo da história, tornam possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns, mas podem, ainda, como assevera Michel de Certeau, tornar outros estudos impossíveis ao “[...] excluir do discurso aquilo que é condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise [...] é igualmente sobre esta combinação que age o trabalho destinado a modificá-la” (Certeau, 2006, p. 77).

Diante dessa assertiva, questiona-se como os intelectuais do Instituto Histórico do Ceará pensaram e elaboraram a história da presença negra e indígena no Ceará, e como podemos inserir as produções dos/as historiadores/as do ProfHistória, situados no Estado, na atualização dessa produção.

Por essa questão, formula-se a hipótese de que o Instituto Histórico do Ceará, até meados da década de 1980, fez pouco para demonstrar,

3 A atividade de extensão realizada no Estágio Pós-Doutoral, entre agosto e dezembro de 2024, foi o curso de extensão: Roda de Debates: a questão negra em evidência no Ceará. Em formato presencial, de formação continuada, o curso foi destinado a estudantes de graduação, pós-graduação, técnicos em educação, docentes da rede pública e privada de ensino, integrantes dos movimentos sociais e de núcleos de estudos afro-brasileiros, grupos de pesquisas e a comunidade interessada. A atividade, realizada no auditório do curso de História, contou com a presença de 60 inscritos e teve como objetivo apresentar as relações existentes entre as pesquisas e as vivências da cultura negra na história e na realidade cearense.

de maneira positiva, a contribuição cultural e política da presença negra e indígena. Tal situação possibilitou, a partir da década de 1980, com a pressão dos movimentos sociais e da execução de políticas de direito, assim como no campo da história, da inovação no uso das fontes, dos métodos, da formulação de problemas na produção histórica em consonância com a promulgação de normas jurídicas e legislativas, de influência direta no ensino básico e superior, uma combinação de fatores que modificou o trabalho na escrita da história destinada ao reconhecimento da presença de negros e indígenas na realidade, passada e atual, local.

Portanto, o objetivo deste capítulo é evidenciar como os estudos desenvolvidos e divulgados no ProfHistória da Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), entre 2018 a 2024, contribuem para o reconhecimento das populações negras e indígenas no ensino e na escrita da história. Por meio da análise de conteúdo, cotejados por uma bibliografia pertinente, serão analisadas as produções elaboradas pelos pesquisadores no recorte temporal.

De acordo com Laurence Bardin, “[...] a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis [...] variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 1977, p. 43-44). Portanto, o procedimento para análise de conteúdo poderá ser realizado na identificação de vocábulos escritos nos títulos e nos objetivos das dissertações que trazem palavras relacionadas às legislações que apregoam o ensino de história da África, de africanos, negros e indígenas no Brasil (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), contribuindo, assim, para um ensino que contribua para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

O texto está sistematizado em quatro seções. Na primeira, será abordado como a escrita da história se caracterizou como o “não lugar” das populações indígenas e negras no Ceará; em seguida, versará sobre os elementos de uma nova escrita da história regional; na terceira, serão evidenciadas as ações afirmativas e a educação das relações étnico-raciais no Estado; por fim, serão analisadas as produções do ProfHistória que divulgam as temáticas negras e indígenas no Ceará.

## Escrita da história e “o não lugar” das populações indígenas e negras no Ceará

Em lugar social político, o Decreto redigido na Assembleia Provincial, em 1863, deliberou que “[...] já não existem aqui (Ceará) índios aldeados ou bravios”. Isso, mais do que uma realidade, compreende-se como uma meta às suas extinções projetadas pelos homens públicos da época, ou seja, quando a presença indígena existia, antes do colonizador, passaria ao ter um não lugar estabelecido.

Os indígenas, na literatura, passam a ser integrados como suporte de uma história em que a fábula de Iracema os condiciona a uma cristalização do passado. O romance escrito por José de Alencar (1829-1877) traz sentidos para a mistura racial na formação do cearense. “Iracema”, livro escrito em 1865, trata da relação entre a indígena Iracema e o europeu Martim. Do “amor” entre ambos surge o Moacir, “filho do sofrimento”, o primeiro cearense (Alencar, 1865, p. 72). Todavia, a demarcação de seus territórios, a preservação das identidades e das culturas indígenas era uma elaboração que, no âmbito político e cultural, permanecia mais próxima ao que apregoava publicamente o decreto de 1863, a extinção.

Historicamente, as populações afrodescendentes foram reconhecidas pejorativamente como “negras”, como pontua Achille Mbembe (2014), tendo na modernidade os mesmos tratamentos discriminatórios, independentemente das regiões em que as suas presenças fossem indiscutivelmente constantes, por conta da escravização e de seus reflexos pautados na invisibilidade elaborada pela racionalidade ocidental. No Brasil e no Ceará, não foi diferente.

Na escrita da história, o Instituto Histórico do Ceará (1887), “[...] instituição que determina e organiza as ideias que circulam” (Certeau, 2006, p. 70) — aviltada na hipótese de que a pouca presença das populações negras — se justificaria pela escravidão menos intensa do que em outras regiões do Brasil, reproduz a história do pioneirismo abolicionista e a manutenção do *status quo* das elites políticas letradas, legando às populações negras estigmas e estereótipos (Funes; Rodrigues; Ribard, 2020). Essa é uma situação comumente identificada na

historiografia tradicional do Ceará, pois, conforme Raimundo Girão, historiador, prefeito de Fortaleza (1933-1934): “[...] os negros eram poucos [...]” (Girão, 1962 *apud* Funes, 2007, p. 104).

Nas décadas de 1930 e 1940, o discurso da formação da identidade cearense passa por uma sofisticação, de modo a identificar o “tipo cearense” na formação nacional. O cearense, então, é identificado como um “mestiço” ou pardo. Nessa elaboração historiográfica, o negro é definitivamente excluído e o indígena ressurgue como elemento inferior na escrita hierárquica da história (Gomes, 2024).

Djacir Menezes, importante intelectual cearense, destacou que, no Nordeste, os afros contribuíram nos engenhos e com a pesca. Na caatinga, o vaqueiro foi o dominante, sendo uma figura etnicamente formada por indígenas e brancos. “Na região não se encontrariam as condições do patriarcalismo rural, onde a luxúria do senhor de engenho escaparia para a senzala [...]”, aponta Djacir Menezes (1995, p. 51). A mistura com “[...] o indígena, apesar da sua inferioridade, em face a raça branca, manteve o tom dominante da massa rural. Assim surge o cearense adaptado ‘híbrido e vigoroso’” (Menezes, 1995, p. 52) (Grifos nossos).

Ou seja, a mestiçagem vinculada à identidade regional cearense passa a ser pautada na mistura do branco com o indígena. Em relação à falta de luxúria do escravizador (senhor) cearense, como aponta Menezes, pode-se constatar que a amálgama das raças encontrou pouca adesão na elite econômica e letrada local, evidenciando que o pensamento era pautado, além da discriminação racial, no sexismo, atributos ativos na construção da cultura brasileira, como aponta Lélia Gonzalez (1984). Além disso, os pensadores cearenses mantinham contato com a rede de intelectuais da região Nordeste, entre estes, o já influente pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987), autor da obra *Casa Grande e Senzala* (1933).<sup>4</sup>

Em 1944, no contexto da II Guerra Mundial, Gilberto Freyre, autor modelo da identidade nacional brasileira, realizou uma palestra no

---

4 Nas narrativas de *Casa Grande e Senzala* (1933), “[...] as contradições reais do processo histórico-social são esvaziadas à uma sociedade aparentemente sem conflitos e hierarquizações raciais” (Mota, 1980, p. 59).

Teatro José de Alencar, de Fortaleza. Na ocasião, destacou que o Brasil precisava inspirar-se no espírito solidário das tradições cearenses contra as formas “[...] cruas de competição, quer interpessoal, quer intergrupal.” Para o autor, as atividades econômicas passavam por “[...] um desordenado começo, ostensivo em São Paulo e já visível noutras áreas, de industrialização, de urbanização e de secularização” (Freyre, 1967, p. 11). Esse pensamento, superficial, incita a ideia de que as relações agrárias seriam harmônicas, o que foi difundido.

A palestra de Freyre foi sentida pelos intelectuais cearenses. Parsifal Barroso (1913-1986) descreve que, após assistir à conferência de Freyre, sentiu-se instigado a aplicar o modelo freyreano para compreender a origem da “cearensidade”. Conforme Parsifal, ele procura, no “mestre”, elementos da “[...] flor amorosa das três raças tristes [...]” (Barroso, 1969, p. 44).

Parsifal conclui suas pesquisas defendendo que o Ceará é constituído por apenas duas combinações étnicas básicas — o português e o “índio” — considerando a contribuição africana sem importância. Diferente do que ocorre na Bahia, por exemplo, onde essa contribuição teria sido incontestada. Devido a isso, a miscigenação cearense, em específico, teria se desenvolvido na face triangular pela “branquicefalia” ou “cabeça-chata”. Em sua perspectiva, por meio do mameluco, encerrando “[...] as discussões sobre o caldeamento étnico do Ceará”. (Barroso, 1969, p. 47-52).

Essa conclusão de Parsifal Barroso compõe uma das “chaves” interpretativas da reificação da “cearensidade” na sociedade local, visto que as discussões étnicas (raciais), a partir de sua perspectiva, estariam superadas. Esse autor era membro do Instituto Histórico local, o que potencializaria a ideia da ausência das populações de origem africana e negras na região. Tal situação a historiografia e as pesquisas atuais contribuem para desconstruir, pois as africanidades existiram do Litoral e ao Sertão cearense, como o identificado nas irmandades, nos reisados, nos maracatus, na capoeira, no bumba-meu-boi e no candomblé, manifestações que fazem parte das influências negro- africanas no Ceará desde o século XVIII, como demonstra Cunha Júnior (2005).

A ideologia da democracia racial está relacionada à ideia de que, no Brasil, existiria uma harmonia das raças (Gomes, 2005). Por sua vez,

na operação historiográfica cearense, a perspectiva relacionada aos grupos étnico-raciais, diferentemente da ideologia nacional, tentou excluir, por meio da escrita da história tradicional, a participação das populações negras, e aos indígenas legou uma participação fadada ao desaparecimento ou uma presença romantizada, como aponta Alex Ratts (2016).

## Uma nova escrita da história regional

Em meados da década de 1980, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), órgão vinculado ao Estado brasileiro, que tem como missão institucional proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil, esteve no Ceará e visitou a terra Tapeba. Logo depois, em 1986, foi criado um “Grupo de Trabalho para estudar e realizar os levantamentos sobre a terra Tremembé de Almofala e o seu reconhecimento oficial” (Leite *et al.*, 2020, p. 84). Essa situação demarca uma etapa fundamental na reconstrução da trajetória indígena no Estado.

Nesse contexto, em 1982, surge no Ceará o Grupo União e Consciência Negra (Grucon), tensionando o discurso hegemônico do Instituto Histórico na sociedade cearense (Sousa, 2006; Barbosa, 2024). Em 1984, ano de comemoração do Centenário da Abolição, alusão à libertação realizada quatro anos antes do que no País, a historiadora Maria Yasmim Rodrigues do Nascimento pontua que:

o Instituto Histórico do Ceará: ao comemorar o marco dos cem anos do feito abolicionista, assume o discurso que corresponde à lógica civilizadora e progressista [...] essa escrita atua entre a inclusão e reafirmação da história daqueles que sempre foram detentores dos mecanismos de poder, e a exclusão dos que sempre compuseram a camada subalternizada, pretos, libertos e pobres, da escrita da história do Ceará (Nascimento, 2018, p. 109).

No centenário da abolição no Ceará, o Grucon passa a criticar publicamente, em suas atividades, o discurso abolicionista cearense (Barbosa, 2024). A partir da reabertura democrática no País, da assembleia

constituente e da promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorrida no mesmo ano do centenário da efeméride da abolição no País, as discussões sobre reparação histórica ganham sentido com as reivindicações dos movimentos sociais, entre esses os coletivos negros, indígenas e quilombolas (Gomes, 2021).

O reconhecimento da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível, o reconhecimento dos territórios quilombolas, o direito de demarcação de terras indígenas, a utilização de suas línguas maternas indígenas asseguradas no ensino, assim como a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras passam a ser assegurados como elementos para “[...] uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (Brasil, 1988).

Na Constituição do Ceará, consta: “Art. 287. O Estado respeitará e fará respeitar os direitos, bens materiais, crenças, tradições e garantias reconhecidas aos índios pela Constituição da República”, e no parágrafo segundo do artigo, pontua que o Estado: “[...] proporcionará aos índios de seu território, desde que lhe seja solicitado por suas comunidades e organizações, e sem interferir em seus hábitos, crenças e costumes, assistência técnica e meios de sobrevivência e de preservação física e cultural” (Ceará, 1989). Interessante apontar que, mesmo respaldada pela Constituição Federal e a alusão aos “índios”, a Constituição do Estado não faz menção de combate ao racismo e ao reconhecimento dos territórios das populações quilombolas, presente em Conceição dos Caetanos (Ratts, 1998), diferentemente da reparação aos povos indígenas, que, na realidade, mesmo com a Constituição do Estado, tinham dificuldades de serem realizadas.

Essas expectativas geram reações sociais diante de um passado de exclusão, hierarquização, sofismados com as fábulas literárias ou com as leis não cumpridas. A tensão pelo reconhecimento dos povos indígenas surge a partir da emergência étnica dos Tremembés, ocorrida na década de 1990, como aponta Alex Ratts (1998).

Na mesma década, para combater a invisibilidade e o racismo, surgem organizações negras, como o Agente de Pastoral Negros (APN) e o Grupo de Mulheres Negras de Fortaleza, e ocorre a realização do

Fórum Cearense de Entidades Negras. Esses acontecimentos constituíram o marco das mobilizações para o reconhecimento da presença negra no Ceará, como aponta Joelma Gentil do Nascimento (2012).

Nesse contexto, a história tradicional passa a ser confrontada a partir de novos sujeitos sociais de direitos e por novas técnicas de pesquisas e de métodos, por exemplo, a interpretação das fontes impressas, audiovisuais, orais etc. Não por acaso, nos dias 12 a 16 de maio de 1992, o movimento negro cearense organizou o Seminário “Negrada Negada”, nas dependências da UFC, com o objetivo de discutir a realidade do negro, justificada na reprodução persistente dos estereótipos da “morenidade” e de que “não há negros no Ceará”. Essa atividade contou com membros do movimento negro, pesquisadores acadêmicos e com a presença da intelectual Lélia Gonzalez (1935-1994).<sup>5</sup> O professor “Euripedes Funes (UFC) e Albério Paiva Ferreira (do Terreiro Axé Opô Afonja da Bahia)” também participaram das atividades (Souza, 2006, p. 153).

Nesse contexto, em 1995, foi publicado, na *Revista do Instituto do Ceará*, o artigo intitulado *Cultura negra e negritude no Ceará*, escrito por Pedro Adalberto de Oliveira e Silva, historiador e colega de Raimundo Girão. No texto, Silva diz que “[...] nas condições históricas do Ceará, não pode haver uma cultura negra definida [...]”, e continua: “[...] alguns traços culturais de origem africana ainda existentes aqui chegaram dispersos e pouco representam em um todo maior” (Silva, 1995, p. 7). Para Pedro Adalberto de Oliveira e Silva, “[...] o conceito de negritude prende-se mais a um contexto africano ou norte-americano do que à realidade brasileira” (Silva, 1995, p. 8). Como se percebe, o Instituto Histórico do Ceará, por meio de seus quadros, insiste em desconsiderar a presença negra.

Em 1998, a comunidade quilombola de Conceição dos Caetanos é oficialmente reconhecida pelo Governo Federal, e os povos indígenas

---

5 Agradeço ao Professor Franck Pierre Gilbert Ribard por ter me apresentado, em 2023, uma gravação em áudio localizado no acervo de História Oral do Núcleo de Documentação e Laboratório de Pesquisa Histórica (NUDOC), da participação de Lélia Gonzalez em um evento sobre a questão negra realizado na UFC na década de 1990. O material encontra-se em restauro, em virtude de passagens inaudíveis. Intelectual e ativista negra, Lélia de Almeida Gonzalez (1935-1994) destacou-se por sua produção e por intensa atuação política contra o racismo e o sexismo. Disponível em: <https://ea.ffiich.usp.br/autor/lelia-gonzalez>. Acesso em: 30 abr. 2024.

cearenses – Tremembés, Kanindé, Karão-Jaguaribaras, Pitaguary, Tapeba, Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kariri, Potiguara, Tabajara, Tapuia-Kariri, Tubiba-Tapuia e Tupinambá – passam a se organizar em torno de suas demandas (Gomes; Campos, 2023).

Em nível internacional, a “III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas”, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001, e a aprovação do texto da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) da ONU, sobre os povos indígenas e tribais em países independentes, em 2002, são legislações que aumentam a responsabilidade do País de proteger os direitos das populações interessadas (Gomes, 2021).

No Ceará, em maio de 2003, os povos indígenas criaram uma ONG, a Coordenação das Organizações e Povos Indígenas no Ceará (Copice), que, naquele momento, assumiu as responsabilidades da assistência à saúde indígena no Estado (Gomes; Campos, 2023).

A região do Cariri cearense merece ênfase no reconhecimento dos debates públicos, acadêmicos e sociais sobre as relações étnico-raciais no Ceará, com a criação do Grupo de Valorização Negra do Cariri (Grunec) e da realização do Seminário Artefatos da Cultura Negra, na cidade do Crato. O Grunec:

[...] foi criado em 2001 por um grupo de pessoas que carregavam experiências de ativismo político em vários lugares do Brasil, acompanhando o contexto nacional e internacional de discussões sobre políticas afirmativas [...] O GRUNEC tem gerado incidência política a partir do debate étnico-racial nos espaços públicos e privados: escolas, universidades, câmaras legislativas, conselhos e secretarias municipais e estaduais, fóruns, audiências públicas, comunidades rurais, periféricas, centros urbanos, penitenciárias, órgãos do sistema de justiça, dentre outros [...] (Nunes; Luz; Cressoni, 2023, p. 8).

O Seminário Internacional Artefatos da Cultura Negra, em 2023, completou 14 anos. O evento acontece a partir da articulação entre as universidades públicas da região Sul do Estado do Ceará: Urca, Universidade Federal do Cariri, Instituto Federal de Educação, Ciên-

cia e Tecnologia em intercâmbio com a UFC e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), e com a Universidade do Tennessee, nos Estados Unidos, e em parceria com o próprio Grunec.

O “Artefatos”, como é conhecido, promove ações formativas para docentes de educação básica e estabelece “[...] um estreito diálogo com os territórios negros nos trânsitos que realiza entre os ambientes acadêmicos, escolas de educação básica, centros culturais, praças, feiras livres, os terreiros dos mestres e mestras da cultura, os territórios quilombolas” (Nunes; Luz; Cressoni, 2023, p. 9). Aliás, destaca-se que o Ceará tem 23,9 mil quilombolas, conforme apontamento inédito do Censo 2022, o que corresponde à décima maior população desse grupo étnico-racial, distribuídos por 67 cidades.<sup>6</sup>

A criação da Copice, com o protagonismo dos povos indígenas, assim como a atividade “Seminário Negrada Negada”, organizada pelo Grucon, realizado na UFC, a criação do Crunec, a organização do Artefatos da Cultura Negra no Cariri e o reconhecimento da presença quilombola somente foram ações possíveis devido ao novo contexto de produção histórica, cuja pluralidade e respeito às diferenças, consubstanciados por novos “lugares de produção” e de “categoria de letrados” (Certeau, 2006, p. 66), com postulados sociais e culturais do presente, inovam e modificam a produção da história.

Os lugares de produção passam a ser os terreiros, as aldeias, as organizações sociais, os fóruns, as associações, as universidades, os grupos e programas de pesquisas que surgem com mais ênfase após as ações afirmativas e as leis de cotas. Composta por acadêmicos, militantes sociais e lideranças negras, indígenas e quilombolas, passa-se a elaborar uma nova escrita da história regional, que tensiona e transforma as percepções dos estudos e do ensino das relações étnico-raciais, evidenciando a presença e o reconhecimento do lugar desses grupos na história do Ceará.

---

6 Disponível em <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/ceara-tem-239-mil-quilombolas-aponta-mapeamento-inedito-do-censo-2022-1.3397450>. Acesso em: 1 maio 2024.

## Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais no Estado

Há duas décadas, o País passa por transformações em relação à institucionalização das demandas de combate ao racismo e à discriminação racial, tencionando os espaços de ensino e pesquisas do Ceará.

Essas situações podem ser identificadas, também, em decorrência da execução de políticas vistas como “valorativas” e “afirmativas”. As valorativas têm por enfoque o reconhecimento da história e da trajetória social, política e cultural da contribuição dos grupos para a formação da identidade nacional e regional. Já as ações afirmativas, de acordo com o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), “[...] são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente [...] aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural”.<sup>7</sup>

Por meio da Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003 (Brasil, 2003a), foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), além das demais leis e dos decretos vigentes que visam à superação das desigualdades raciais e sociais. Na educação, nesse mesmo ano, entrou em vigor a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003b), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” nos currículos escolares. Nesses fluxos, em 20 de julho do ano de 2010, foi publicado o Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288 (Brasil, 2010a) – e criada, com sede no Ceará e campi na Bahia, a Unilab, Lei nº 12.289 (Brasil, 2010b).

A Lei nº 10.639/2003, atualizada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), trata da obrigatoriedade do ensino da história dos povos indígenas no currículo escolar do ensino básico. O Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

7 Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 10 maio 2024.

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Dcnerer, 2004).  
As DCNERER, em sua introdução, propõem:

[...] A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Dcnerer, 2004, p. 10).

Ainda segundo o texto das Diretrizes, a Lei nº 10.639/2003, atualizada pela Lei nº 11.645/2008, mais do que alterar o artigo 26-A, acrescido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, “[...] provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (Dcnerer, 2004, p. 17).

Além disso, o documento destaca “[...] o fortalecimento de identidades e de direito”, tendo como princípio orientar para: o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas (Dcnerer, 2004, p. 10).

Em 20 de julho do ano de 2010, foi publicado o Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288 (Brasil, 2010a) – e criada, com sede no Ceará, em virtude do pioneirismo da abolição da escravidão ocorrido na cidade de Redenção (1883), a Unilab – Lei nº 12.289/2010, ambos os decretos assinados no mesmo dia (Gomes, 2021).

Porém, passadas décadas da promulgação das leis e da criação das DCNERER, algumas Secretarias de Educação do Ceará não têm efetivado o ensino da história das populações negras e indígenas, de acordo com o Movimento Negro Unificado que:

[...] levou ao Ministério Público do Ceará, em 2018, a denúncia de possível descumprimento pelas Secretarias de Educação da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Assim, para enfrentar a temática de forma séria e precisa, foram percebidas as necessidades de ampliar as perspectivas de atuação com parceria dos movimentos sociais e de construir um instrumento que facilitasse o diagnóstico.<sup>8</sup>

Em virtude dessa situação, em 2019, foi criado, sob a coordenação do Centro de Apoio Operacional da Educação (Caoeduc) do MPCE, um Grupo de Trabalho (GT) com a presença de lideranças étnicas e raciais; núcleos no intuito de elaborar instrumental, no formato barema, para permitir o diagnóstico da implementação do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena e das DCNERER nas redes de ensino público e escolas da livre iniciativa presentes no Ceará. O GT é composto por secretarias de educação comprometidas, grupos de estudos, núcleos de estudos afro-brasileiros, movimentos negros e indígenas e demais organizações da sociedade civil.<sup>9</sup>

Todavia, os avanços relacionados às políticas públicas de ações afirmativas no ensino superior federal foram respaldados pela denominada “Lei de Cotas”, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012b). O decreto federal possibilitou a reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas instituições federais técnicas e no ensino superior (Gomes, 2021).<sup>10</sup> Em nível Estadual, a Lei nº 16.197/2017 instituiu, por 10 anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades e demais instituições de ensino superior estaduais por autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Atualizada, com a inclusão de quilombolas. Ambas as leis impactam, para além dos conteúdos, o acesso desses grupos como estudantes ao ensino superior federal e regional cearense.

8 Disponível em: <https://www.mpce.mp.br/2022/03/mpce-apresenta-resultados-do-grupo-de-trabalho-para-educacao-das-relacoes-etnico-raciais/>. Acesso em: 2 maio 2024.

9 Idem.

10 Em 2023, a Lei de Cotas foi atualizada pela Lei nº 14.723/23. Em seu texto, a nova Lei alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, ao incluir acesso aos quilombolas. Além disso, ocorreu a inclusão, do artigo: “Art. 7º-B”, que destaca a importância de as universidades promoverem políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.

## O ProfHistória e o reconhecimento das presenças indígenas e negras no Ceará

Como evidenciado, desde a década de 1990, por meio de articulações entre os movimentos sociais, os sujeitos e a academia, tem-se a revisão da escrita da história no Ceará no que tange ao reconhecimento da presença de indígenas e negros. Porém, no contexto de criação do ProfHistória e de suas produções, novas possibilidades surgem.

A criação do ProfHistória ocorreu no mesmo ano da promulgação de Lei de Cotas no Ensino Superior no ano de 2012. O Programa, em nível de mestrado, tem como objetivo:

[...] proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica. É direcionado à reflexão sobre a experiência prática, visando à elaboração de novas técnicas, processos e a aplicação conhecimentos, tecnologias e resultados científicos na solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional (Regimento Geral). (Grifos nossos).<sup>11</sup>

Ou como afirma Wilma Baia Coelho, “[...] preocupa-se em desenvolver uma formação de agentes que, por meio da pesquisa, agreguem valor à sua atividade” (Coelho *et al.*, 2023, p. 118). Portanto, aos docentes que ingressam no ProfHistória, é proporcionada a formação continuada visando à elaboração de novas técnicas e aplicação de conhecimentos na solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional. Certamente, o problema da falta de valorização da presença de negros e indígenas e da educação da relação étnico-racial na escola e no ensino de história foram fundamentais às propostas de pesquisas dos discentes do Ceará.<sup>12</sup>

11 Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Regimento-Geral-do-ProfHistoria.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

12 Em nível nacional, Wilma de Nazaré Baia Coelho, Nicelma Josenila Costa de Brito e Felipe Alex Santiago Cruz mapearam o avanço das produções do ProfHistória nesse decurso dos vinte anos da Lei n. 10.639/2003. Para eles, os resultados informam o permanente diálogo presente no processo de formação continuada com a escola básica, mediante a produção das dissertações que conferem visibilidade à temática da educação das relações étnico-raciais, pautada nas orientações da Lei n. 10.639/2003.

“O projeto do ProfHistória começou a se materializar em 2012, a partir do interesse de um grupo de professores do estado do Rio de Janeiro pela proposta da CAPES relativa à criação de cursos de mestrado profissional em rede nacional, tendo como público-alvo os professores da educação básica que atuam nas redes públicas”.<sup>13</sup>

Em abril de 2015, foi aberto o edital para adesão de novas instituições ao ProfHistória. Do total, 18 foram aprovadas, sendo cinco propostas do Nordeste (UNEB, UFS, UFPE, UFRN e URCA).<sup>14</sup> A Urca, instituição ligada ao Governo Estadual, criada em 1986, com sede na cidade do Crato/CE, foi a primeira instituição pública de ensino superior do Ceará a aderir ao Programa.

Em 2019, a UFC, juntamente com outras instituições nordestinas (UESPI, UFMA, UERN, UPE, UFPB e UESB), aderiu ao ProfHistória. A UFC, diferente da Urca, é uma instituição de ensino superior pública vinculada ao Governo Federal, criada oficialmente em 1954. Ambos os programas, cumprindo a legislação estadual e a federal, contam com o sistema de reserva de vagas pelas cotas.

Sobre a reserva de vagas por cotas, a UFC, do total de 14 vagas destinadas para o processo seletivo de 2024, ofertou uma vaga para negro, uma vaga para indígena e uma vaga para pertencentes às comunidades quilombolas.<sup>15</sup> Por sua vez, a Urca destinou para o sistema de cotas 30% das vagas oferecidas, assim distribuídas: quatro vagas para negros; uma vaga para indígena; uma vaga para remanescentes de comunidades quilombolas; uma vaga para transexual, travesti ou transgênero.<sup>16</sup>

Em relação à concessão de bolsas, conforme o Regimento Nacional, em seu artigo 23, elas são distribuídas “[...] em consonância com os requisitos determinados pelas agências de fomento e com os critérios

13 No início, participaram docentes vinculados a seis instituições de ensino superior da Região Sudeste do país (UFRJ, UERJ, UNIRIO, UFRRJ, UFF e PUC-Rio), cinco da Região Sul (UFRGS, FURG, UFSM, UDESC e UFSC) e uma da Região Norte (UFT). Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/historico/>. Acesso em: 10 maio 2024.

14 Idem.

15 Disponível em: [https://www.econrio.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Anexo-8\\_UFC.pdf](https://www.econrio.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Anexo-8_UFC.pdf). Acesso em: 10 maio 2024.

16 Disponível em: [https://www.econrio.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Anexo-9\\_URCA.pdf](https://www.econrio.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Anexo-9_URCA.pdf). Acesso em: 10 maio 2024.

estabelecidos por cada Instituição Associada”. Em relação às cotas, no Edital de 2024, a Urca ofertou 30% das bolsas para cotistas.<sup>17</sup> A UFC segue a prerrogativa da coordenação nacional na concessão de bolsas, sem especificar o percentual de distribuição.

Ambos os programas (Urca e UFC) ofertam as disciplinas que são planejadas pela Rede Nacional, com pequena diferença de uma instituição para a outra. Ao todo, são ofertadas 36 disciplinas do Catálogo de Disciplinas do ProfHistória da Urca e 37 disciplinas no ProfHistória da UFC. Destas, quatro são obrigatórias em ambos os Programas, como em toda a Rede Nacional, na ordem: 1. Teoria da história; 2. História do ensino de história; 3. Seminário de pesquisa, e 4. Seminário tutorial. As demais são optativas.

As disciplinas optativas que atendem às temáticas atinentes à proposta das relações étnico-raciais, no catálogo de disciplinas do ProfHistória Nacional, são: Currículo de história: memória e produção de identidade/diferença; Ensino d(e) história indígena; Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira; História como diferença: história e cultura indígena.<sup>18</sup> Portanto, em ambos os cursos localizados no Ceará, existem disciplinas que abordam o estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira e as relações étnico-raciais.

Além da pesquisa, concretizada nas dissertações produzidas, o “ProfHistória encaminha, por meio dos pesquisadores, que são professores/as, a interlocução com a Educação Básica e a formação continuada daqueles(as) que o acessam na formação *stricto sensu* mediante a indicação de um produto” (Coelho *et al.*, 2023, p. 118). Esse produto resulta em uma ferramenta didática que pode ser utilizada no ambiente de trabalho do/a professor/a pesquisador/a.

De acordo com a DCNERER, o “Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (Dcnerer,

17 Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Edital-de-Bolsas-ProfHistoria-Selecao-2024-inclusao-criterio-socioeconomico.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

18 Catálogo das disciplinas do ProfHistória da Urca e da UFC.

2004, p. 3). Portanto, no ProfHistória, além de visibilizarem as populações negras e indígenas no Ceará, propõem-se materiais que possibilitem um ensino de qualidade em torno do reconhecimento desses grupos no ensino básico, permitindo com que gerações futuras possam valorizar e compreender a importância da participação positiva de negros e indígenas na formação do Estado. Diante disso, analisam-se, na próxima tabela, por meio dos títulos, objetivos e produtos, os conteúdos dos trabalhos defendidos no ProfHistória da UFC e da Urca, que reconhecem as populações negras e indígenas na escrita e no ensino da história do Ceará.

**Tabela 1** - Dissertações defendidas no ProfHistória da URCA (2018-2024)<sup>19</sup>

Título	Objetivo	Produto
“Dos filhos deste solo, és mãe gentil?”: educação e <u>afro-indígenas</u> na “reforma” do estado brasileiro. (URCA/ 2018).	Analisar as políticas educacionais e problematizar a relação entre ensino de História, Educação e <u>antirracismo</u> no Brasil.	Guia metodológico antirracista.
Por uma identidade e pertença: processos de autorreconhecimento e afirmação da <u>identidade negra</u> entre os estudantes da escola José Alves de Figueiredo do Crato/ CE (2011-2018). (URCA/ 2018).	Analisar processos de reconhecimento e afirmação da <u>identidade negra</u> .	Práticas e experiências para afirmação positiva da identidade negra.
História <u>indígena</u> e colonização no Ceará: questões para o ensino de História. (URCA/ 2018).	Estudar os impactos da colonização Portuguesa sobre as <u>populações indígenas</u> , especialmente no Ceará.	Sequência didática da valorização da história indígena no Ceará.
As políticas públicas de formação continuada de professores/as para o ensino de <u>História Africana e Afro-brasileira</u> nas escolas da rede estadual do Ceará no período de (2003 a 2018). (URCA/ 2020).	Analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as, para o <u>combate ao racismo</u> .	Proposta temática de debates para um ensino antirracista nos processos de formação.
O ensino da história e <u>cultura afro-brasileira e africana</u> em uma escola <u>quilombola</u> . (URCA/ 2020).	Entender como foi o processo de implantação da disciplina de História e <u>Cultura Afro-brasileira e Africana</u> no município de Horizonte.	Texto pedagógico produzido a partir de entrevistas realizadas com os quilombolas.

19 As pesquisas foram localizados no Repositório Institucional UFC e no Portal Educapes. Informações sobre a pesquisa *Akangatu, o levante da memória: ensino de História e letramento patrimonial em Cachoeira dos Índios/ PB* (URCA/ 2024), está disponível em: <https://coisasdecajazeiras.com.br/cidades/cachoeira-dos-indios-reconhece-bens-historicos-e-culturais-e-preserva-sua-memoria-com-lei-municipal/>. Acesso em: 20 maio 2024.

Título	Objetivo	Produto
O ensino de história sobre os <u>po- vos indígenas</u> no Brasil: legislação, escrita escolar e prática pedagógica (1996/2018). (URCA/ 2020).	Compreender os impactos da Lei n° <u>11.645/2008</u> na escrita didática da história destinada ao Ensino Médio e mensurá-lo nos subsídios didáticos.	Organização da Semana de História e Cultura indígena na escola Ícaro de Sousa Moreira.
O conceito de <u>escravidão</u> nos livros didáticos do PNLD (2018). (URCA/ 2021).	Analisar como os livros didáticos do ensino médio, debatem os <u>conceitos ligados à escravidão</u> .	Website como material complementar para professores e alunos do ensino médio
A lei n.º <u>10.639/2003</u> e a História ensinada no cotidiano da sala de aula da E.E.M. Dona Antônia Lindalva de Moraes em Milagres/CE (1996/2018). (URCA/ 2021).	Tratar sobre a questão da inclusão das práticas de <u>edu- cação antirracista</u> no cotidiano da sala de aula como efeito da Lei n° <u>10.639/2003</u> e das <u>Dcnerer</u> .	Propostas de temas-aulas antirracistas.
Memórias de afronta: o Clube Negro Social dos Artífices, uma história de <u>educação antirracista</u> e ensino de História em Belém de São Francisco/PE. (URCA/ 2021).	Identificar elementos de resistência do povo negro nas <u>relações étnico-raciais</u> em Belém de São Francisco – PE, tendo como foco o Clube Social dos Artífices.	Guia metodológico de expressões culturais de resistência do povo negro como proposta pedagógica.
Imagem de Debret no ensino de História: o olhar colonial e a <u>presença negra</u> no Rio de Janeiro oitocentista. (URCA/ 2021).	Discorrer sobre a produção iconográfica do artista Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e as gravuras sobre os <u>negros e escravizados</u> .	Oficina com os alunos que devem interpretar gráficos, ler as descrições das pranchas.
<u>Diversidade</u> perdida: independências e primavera árabe nos livros didáticos do terceiro ano do Ensino Médio (2015-2020). (URCA/ 2022).	Analisar narrativas sobre os processos de independência e a chamada Primavera Árabe são construídas nos livros didáticos das coleções	História em Quadrinhos (HQ) com a questão da diversidade na África pós-colonial.
Ensino de História e a efetivação da <u>Lei 10.639/2003</u> : um estudo de caso nas séries de fundamental II da Escola Dom Quintino (Crato-CE). (URCA/ 2022).	Realizar um estudo acerca da <u>efetivação da Lei 10639/2003</u> na escola situada na zona urbana da cidade de Crato-CE.	Relato autobiográfico como uma prática pedagógica antirracista.
Ensino de História e <u>Educação Ambiental</u> : palavras de <u>um Xamã Yanomami</u> como manhas para ocupar e <u>decolonizar a BNCC</u> . (URCA/ 2022).	Analisar as orientações teórico- metodológicas que estão presentes na (BNCC) tendo a educação ambiental e a sua relação com a disciplina de História no Ensino Médio.	Encontros decoloniais com alunos da disciplina eletiva: Memória e Cultura Afro- brasileira e indígena.
Escritas e não-lugares: a ausência da literatura produzida por <u>mulheres negras</u> nos livros didáticos de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental. (URCA/2023).	Analisar a inserção da <u>literatura negra</u> escrita por mulheres na escrita didática da história de 6º ao 9º anos.	Jogo pedagógico.

Título	Objetivo	Produto
Akangatu, o levante da memória: ensino de História e letramento patrimonial em Cacheira dos <u>Índios</u> /PB. (URCA/ 2024).	Trabalhar o Ensino de História, utilizando dos patrimônios Histórico- culturais como fontes históricas.	Inventário patrimonial detalhado, mapeando os bens históricos e culturais.
Ensino de História e a ferida colonial: caminhos para um Ensino <u>contracolonial</u> das <u>afro-brasilidades</u> no Ceará (URCA/2024).	Analisar a partir da <u>escrivência</u> , a herança colonial que prioriza conteúdos eurocêntricos e marginaliza conteúdos <u>afro-diaspóricos</u> no ensino médio.	Cartilha decolonial ou Ferida Colonial: decolonialidade, contra colonialidade antirracismo.

Fonte: Do autor. (Grifos nossos).

Tabela 2 - Dissertações defendidas no ProfHistória da UFC (2023-2024)

Fortaleza, uma <u>cidade negra</u> na "Terra da Luz": ensino de história e memórias do pós-abolição no enfrentamento à <u>invisibilização afrocearense</u> . (UFC/ 2023).	Investigar a formação de uma memória social e suas representações sobre a escravidão e o pós-abolição cearense a partir da análise e <u>problematização dos discursos publicados na revista do Instituto Histórico do Ceará em 1984</u> .	Banco de referências afro brasileiras com comunidades e personagens de Fortaleza.
O mundo se despedaça: anticolonialismo, literatura e ensino de <u>história da África</u> . (UFC/ 2023).	Explorar os usos didáticos da obra "O Mundo se Despedaça" do <u>escritor nigeriano Chinua Achebe</u> no ensino de História a construir caminhos para um ensino de história da <u>África</u> em diálogo com a lei nº 10.639/2003.	Sequência didática, com materiais didáticos e a partir da obra do autor.
<u>Autoria indígena</u> , materiais didáticos e o ensino de história: caminhos para a descolonização do conhecimento. (UFC/ 2023).	Tratar sobre a <u>temática indígena</u> no ensino de História e os materiais didáticos a partir da Lei nº <u>11.645/2008</u> e o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, buscando promover a descolonização do conhecimento.	Sequência didática com o uso de materiais didáticos de autoria indígena.
"Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz": um diálogo entre a obra Metade cara, metade máscara, de <u>Eliane Potiguara</u> e o ensino de história na educação básica. (UFC/ 2023).	Investigar como a <u>literatura indígena</u> contemporânea pode contribuir com o ensino de História na Educação Básica.	E-book com as contribuições de indígenas e a sua utilização como fonte histórica em sala de aula.

<p>Historiografia, música e <u>decolonialidade</u>: possibilidades no ensino de história no Ceará. (UFC/ 2023).</p>	<p>Propor possibilidades dos usos da música como recurso didático em sala de aula para o Ensino de História no Ceará por meio de um debate teórico com autores do <u>Pensamento Pós-Colonial</u>, <u>Feminismos Interseccionais</u> e Giro Decolonial.</p>	<p>Guia ilustrado intitulado Historiografia, Música e Decolonialidade.</p>
<p>A escola de samba na escola: ensino de <u>história da África e afro-brasileira</u> a partir da G.R.A.N.E.S <u>Quilombo</u>. (UFC/ 2024).</p>	<p>Analisar as <u>pedagogias culturais negras</u> nos sambas-enredo criados pelo Grêmio Recreativo de <u>Arte Negra</u> e Escola de Samba Quilombo, difundidos entre os anos de 1975 e 1986, compreendendo que tais sambas podem auxiliar a pensar o Ensino de <u>História Africana e Afro-brasileira</u>.</p>	<p>Aula histórica de educação antirracista, como estabelece a Lei 10.639/03 e a Dcnerer.</p>
<p>No repique do agogô, na batida do atabaque: perspectivas para o ensino de história desde as <u>epistemologias de terreiro</u>. (UFC/ 2024).</p>	<p>Investigar das possibilidades de uso de toques de Candomblé Ketu como recurso didático para o Ensino de História e a construção, preservação e mediação de <u>conhecimentos em Terreiros de Candomblé</u>.</p>	<p>Aulas oficinas com atabaques, agogôs e os ritmos percussivos consagrados às/ aos orixás.</p>

Fonte: Do autor. (Grifos nossos).

## Conclusão

No ProfHistória da Urca, apresentamos dezesseis trabalhos, nos quais localizamos os seguintes termos nos títulos: afro-indígena, povos indígenas, cultura afro-brasileira, escravidão, quilombola, africana, Lei 10.639/03, educação antirracista, educação ambiental, presença negra, identidade negra, mulheres negras, decolonialidade e diversidade. Nos objetivos, em perspectivas antirracistas, identificam-se a valorização da identidade dos grupos étnico-raciais invisibilizados além da preocupação com a natureza, características ancestrais desses grupos, assim como a elaboração de produtos relacionados à temática na formação discente e docente. Guias metodológicos, encontros, oficinas, jogos, cartilhas, relato autobiográfico como prática pedagógica antirracista, evidenciam a preocupação, para além do reconhecimento dos grupos, as transformações curriculares e sociais almejadas.

Em virtude da posição geográfica do Cariri, localizada na fronteira sul do Estado, localizaram-se duas pesquisas de outros Estados, Paraíba e Pernambuco. Uma sobre a temática negra, com foco no Clube Negro Social dos Artífice da cidade de Belém de São Francisco/ PE; e outra com destaque à temática indígena, relacionada ao município de Cachoeira dos Índios/ PB, porém ambos desenvolvidos na URCA.

No ProfHistória da UFC, curso mais recente, desde a primeira turma, apresentamos sete trabalhos, nos quais analisamos, de maneira geral, os conteúdos registrados anteriormente.<sup>20</sup> Nos títulos, destacam-se termos que, associados, visibilizam histórias e culturas, coletivas e individuais, das populações negras, quilombolas, indígenas e africanas.

Nos objetivos, os verbos comuns são investigar, analisar, tratar, explorar, estudar, entender, compreender, identificar, propor o papel da memória, da formação docente e discente, da literatura, do patrimônio, da memória, das políticas educacionais e da música como suporte didático na aplicação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 nas escolas. Isso motiva, além do reconhecimento histórico da presença desses grupos, a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, também pelo viés das epistemologias de terreiros de Candomblé. Ademais, um dos trabalhos problematiza justamente os discursos publicados sobre a população de negros nas revistas do Instituto Histórico.

Nos produtos apresentados, constam bancos de referências que registram a presença negra em Fortaleza, materiais didáticos de autoria indígena a serem utilizados em oficinas, *e-book*, mostras, *website*, aula histórica, quadrinhos, guia ilustrado e ritmos percussivos.

Os intelectuais do Instituto Histórico do Ceará foram fundamentais para a escrita de história do Estado do Ceará, pois pensaram e elaboraram uma história em seu tempo que, infelizmente, com a anuência de setores políticos e econômicos do Estado, negligenciava a presença

---

20 Atualmente, existem quatro pesquisas de 2023 e duas pesquisas em andamento no ProfHistória da UFC, turma 2024, intituladas: Ensino de História e Educação para Relações Étnico-raciais para além da pedagogia do evento: a vivência nas gincanas escolares no ensino médio no Ceará e Ensino de História da Abolição no Ceará e no Brasil e a (não) presença do protagonismo negro nos livros didáticos. Essa situação evidência, definitivamente, assim como na Urca, a consolidação do reconhecimento da ERER.

negra e indígena e, conseqüentemente, as discussões da realidade dos grupos que foram colonizados e reproduzidos dentro de uma ótica hierarquizante de inferiorização e desumanização.

O ProfHistória, ao trazer docentes comprometidos com as discussões de nosso tempo, em suas pesquisas e produções, alinhados às políticas de reparações históricas cobradas pelos movimentos sociais, reconhece a presença histórica e cultural indígena, negra, quilombola e africana no Estado sob prismas criativos da produção de ferramentas didáticas, caracterizada pelo contexto de políticas valorativas e de ações afirmativas que apontam, para além da pesquisa, um ensino de história comprometido em contribuir para uma sociedade plural e justa. Isso conforme os indicadores reconstruídos a partir da amostra dos títulos, objetivos e produtos identificados nas vinte e três dissertações.

A divulgação e a produção de conhecimentos elaborados pelo ProfHistória da Urca e da UFC, ainda em desenvolvimento, permitem “[...] a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus e de asiáticos” (Dcnerer, 2004, p. 10) em um estado que durante muito tempo invisibilizou as discussões étnico-raciais e as conseqüências do racismo na produção e no ensino de história.

## Referências

- ALENCAR, J. **Iracema**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1865.
- BARBOSA, C. **Negras celebrações: o movimento negro cearense e os sentidos da liberdade (1984-1995)**. 123 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.
- BARBOSA, A.E.M; SOBRINHO, J.H.F; MOURA, M.R. **Descobrimo e construindo Redenção**. Ensino Fundamental. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, P. **O cearense**. Rio de Janeiro: Record, 1969.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 10.678, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui 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. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei n. 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 03, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

CEARÁ. Lei n. 16.197, de 17 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a Instituição do Sistema de Cotas nas Instituições de Ensino Superior do Estado do Ceará. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 17 jan. 2017.

CEARÁ. Lei n. 17.432, de 25 de março de 2021. Institui Política Pública Social e Afirmativa Consistente na reserva de vagas para candidatos negros em concursos públicos do poder executivo estadual. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, CE, 25 mar. 2021.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

COELHO, W. N. B.; BRITO, N. J. C.; CRUZ, F. A. S. Vinte anos da Lei n. 10.639/2003, a produção do ProfHistória e a formação continuada de professores(as). **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 109-138, 2023.

FREYRE, G. A propósito do cearense: sugestões em torno da sua etnia e do seu “Ethos”. **Estudos Universitários**, Recife, v. 6, n. 4, p. 23-37, 1966. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/255119/0>. Acesso em: 19 maio 2024.

FUNES, E. A.; RODRIGUES, E. F. S.; RIBARD, F. (org.). **Histórias de negros no Ceará**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

GOMES, A. S. A Unilab e as ações de promoção da igualdade étnico-racial (2010- 2020). **Revista Contemporânea de Educação – UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 37, p. 104-130, 2021.

GOMES, A. S. Escravidão e pós-abolição no Ceará: memórias e trajetórias das populações libertas na cidade de Redenção. **Revista Crítica Histórica**, Aracaju, v. 12, n. 23, p. 189-221, 2021.

GOMES, A. S. Uma análise histórica da afirmação da identidade negra e das cotas raciais no Ceará (1955-2021). **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 178-197, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/80953/50324>. Acesso em: 17 jun. 2024.

GOMES, A. S.; CAMPOS, R. C. C. O Núcleo de Documentação e Laboratório de Pesquisa Histórica e a sua relação com os acervos indígenas como suporte à formação acadêmica e profissional. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 90-120, 2024.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Coleção educação para todos**. Brasília, DF: SECAD/MEC, p. 39-62, 2005.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION – ILO. **Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais**. Geneva, 1989.

JÚNIOR, H. C. Nós afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECADI/MEC, p. 249-273, 2005.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MENEZES, D. **O outro Nordeste**. Fortaleza: UFC, 1995.

MOTA, C. G. **Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)**. São Paulo: Ática, 1980.

NASCIMENTO, J. G. **Memórias organizativas do movimento negro cearense**: algumas perspectivas e olhares das mulheres militantes, na década de oitenta. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2012.

NASCIMENTO, M. Y. **Invenção da liberdade**: o Instituto Histórico do Ceará e o discurso racial no I Centenário da abolição (1984). 117 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em História e Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Quixadá, CE, 2018.

NUNES, C. N.; LUZ, I.; CRESSONI, F. Panorama das experiências de luta antirracista na defesa das políticas de ações afirmativas para a população negra no estado do Ceará. **Repecult - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 7, n. 11, p. 85-100, 2023.

OLIVEIRA, Almir Leal de. **O Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará** – memória, representações e pensamento social (1887-1914). Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RATTS, A. A diferença negra indígena no território: observações acerca de Fortaleza e do Ceará. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 7, n. 12, p. 03-16, jan./jun. 2016.

RATTS, A. O negro no Ceará (ou o Ceará negro). In: CUNHA JR., Henrique *et al.* (org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: UFC, p. 19-40, 2011.

RATTS, A. Os povos invisíveis: territórios negros e indígenas do Ceará. **Cadernos Ceru**, São Paulo, v. 2, n. 9, p. 109-127, 1998.

SILVA, P. Cultura negra e negritude no Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, p. 41-50, 1995. Disponível em: <https://www.instituto-doceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/1995/1995-CulturaNegraeNegritudenoCeara.pdf>. Acesso em: 19 maio 2024.

SOUSA, A. V. C. Da “negrada negada” a negritude fragmentada: o movimento negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995). 191 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2006.

SOUZA, S. de. **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

# SEÇÃO II

**ENSINO DE HISTÓRIA, LEI  
10.639/03 E LEI 11.645/08**



# Educação, apagamento histórico e seus impactos: identidade negra e ensino de História

Prof. Me. Héctor Cândido Oliveira Barreto<sup>1</sup>

## Introdução

Muitos são os desafios que hoje se apresentam para o ensino de História e seus urgentes e necessários combates. O presente artigo visa dialogar sobre alguns deles, sobretudo os que emergem das questões étnico-raciais e dos impactos categóricos no âmbito da identidade negra, oriundos de um ensino de História que promoveu invisibilização e desqualificação sobre a população negra cearense, assim como reproduziu discursos assentados em paradigmas etnocêntricos, evolucionistas, eurocêntricos e racistas sob uma marcante herança do colonialismo e que têm aprofundado o descompasso racial da sociedade brasileira.

Dialogaremos com autores e autoras que denunciaram uma histórica ideologia do embranquecimento oriunda de um projeto colonialista e que se desdobrou num aparelhamento ideológico estatal, num sistema de ensino que promoveu tentativas de afastamento étnico-cultural e despersonalização identitária sobre a negritude, na promoção de estereótipos raciais que terminam por reforçar um pacto narcisístico pela branquitude (Bento, 2022).

---

1 Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Educação em Direitos e Direitos Humanos pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Atua como Professor Efetivo pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC/CE) com ênfase da disciplina de História e pesquisador da temática de Educação para as Relações Étnico Raciais.

Refletir sobre esses impactos no âmbito da constituição de uma identidade negra sob contextos sociais adversos torna a discussão de suma importância, sobretudo para avaliarmos os efeitos do racismo e da discriminação racial presentes num pensamento social, que impediu pessoas negras de se autorreconhecerem como sujeitos de direitos dentro de uma sociedade racista, e assim concorreu para repercussões negativas quanto à memória social do negro, à ocupação dos territórios, ao controle dos corpos e à promoção de uma educação que ajudou numa fragmentação identitária sobre alunos e alunas negras.

Ainda é muito comum entre os cearenses a ideia de que no “Ceará não há negro” ou mesmo “não existem mais negros”, imperando a imagem de que a abolição, com seu tão publicitado bordão de “Terra da Luz”, redimiu nosso estado do sistema escravista na medida em que também acabou com a presença negra em nossa sociedade.

Essas questões são tão sintomáticas que, ao longo da minha trajetória de quatorze anos como professor de história da educação básica na rede estadual de ensino, foram e ainda são tão cotidianas quanto numerosas as indagações dos alunos sobre sua negritude. Ao serem postos diante de assuntos, temas, discussões e/ou leituras sobre as culturas e matrizes afro-brasileiras, colonização e escravidão, pós-abolição e interseccionalmente propostas a se pensar raça, gênero e classe, as dúvidas se tornam efusivas.

Esse estranhamento dos estudantes a temas e conteúdos que tragam visibilidade a comunidades e referenciais negros precisa ser analisado sob uma ótica processual constitutiva de um projeto hegemônico de embranquecimento da história e do ensino de história, que causa danos sintomáticos e duradouros para a sociedade cearense como um todo, sobretudo às populações negras em nosso Estado. Como ressalta Lima e Nascimento,

O desconhecimento histórico, as manifestações de racismo e seus desdobramentos trazem danos materiais, simbólicos, culturais e políticos que reproduzem um vínculo vicioso que combina pobreza, fracasso escolar e marginalização social, impedindo o pleno exercício da cidadania (Lima *et al.*, 2009, p. 12).

Mesmo entre aqueles que concebem a ideia de uma multirraciedade, com a presença de negros e suas vertentes culturais em nossa sociedade, notam-se dificuldades em se analisar qual espaço no interior das dinâmicas sociais locais esse grupo ocupa. Sobre a questão, o professor e pesquisador Hilário Ferreira destaca que:

Em razão de um silêncio histórico sobre a vida dos negros na história do Ceará que fosse além de temas como abolição e escravidão, ficamos como que incapacitados de observar ao nosso redor as reminiscências de origem africana na sociedade cearense. Elas existem e são bem expressivas como se verá (Ferreira Sobrinho, 2009, p. 66).

Além disso, o mito da democracia racial, revestido de discurso meritocrático, que produz um racismo silencioso, traiçoeiro, equivocado, que se sustenta na própria negação, está consolidado estruturalmente em nossa sociedade e se encontra presente em vários tipos de discursos e práticas no cotidiano desses jovens, dificultando a autopercepção como sujeitos históricos raciais sob violências, formas de controles e dos impactos sociais e econômicos que grande parte dos estudantes de escola pública aqui no Ceará sofre por serem negros.

Esse preconceito revela-se no dia a dia, nas situações mais simples. Para Ricardo Franklin,

Em uma sociedade na qual, apesar da crença consolidada de viver-se no país da democracia racial, as pessoas desenvolvem um mundo simbólico em que as características fenotípicas acabam operando como referências para o preconceito. No caso do afro descendente, esse processo torna-se dramático, pois o preconceito veiculado é muitas vezes encoberto por “frases educadas” e eufemismos, alimentando o mito brasileiro de estarmos vivendo em um paraíso de coexistência e de aceitação das singularidades, visão que conserva o problema, pois deixa de ser enfrentado de frente em função da ideia dele não existir (Ferreira, 2000, p. 18).

Contribuindo com a discussão e sendo enfática na relação entre o racismo e o discurso meritocrático de que tratamos, para Cida Bento, este foi sendo consolidado a partir de:

Uma perspectiva sobre o modo de operacionalização das discriminações dentro das organizações, em que questões éticas, morais e relacionadas com a democratização de espaços institucionais sempre são tratadas através de uma perspectiva “racional”, que busca justificar as desigualdades a partir da ideia de mérito. Ou seja, se constatamos representação excessiva de pessoas brancas nos lugares mais qualificados é porque elas mereceram isso, e a ausência de negras e negros e de outros segmentos deve-se ao fato de não estarem devidamente preparados (Bento, 2022, p. 19).

Soma-se isso a uma acanhada presença de discussões sobre as relações étnico-raciais na sala de aula, reflexo da ausência em projetos político pedagógicos, currículos escolares ou mesmo na iniciativa de ações escolares relacionadas à valorização das africanidades. Ainda que expressas diariamente, e muitas vezes à revelia, nos espaços escolares pelos alunos e alunas negras, através de seus corpos, suas estéticas, suas religiões de matrizes africanas, na participação em sociabilidades negras, ou mesmo por existirem nos entornos escolares comunidades negras, que, para além dos espaços de controle da memória, promovem expressões culturais de raízes afro-brasileiras.

É preciso destacar também que o problema e seus desdobramentos, apesar de históricos, parecem ter ganhado um imenso fôlego com a ascensão, em escala nacional, de governos comprometidos com a destruição de direitos adquiridos e impedimentos sobre o reconhecimento de outros que estão a serem galgados por grupos sociais étnicos e de classes que lutam e resistem diariamente contra um projeto de supremacia branca em nosso país.

Ainda que possamos admitir os avanços que ocorreram na década anterior, principalmente quanto a políticas voltadas ao enfrentamento à discriminação e à promoção da igualdade racial, o longo histórico de

narrativas e a presença cultural arraigada de uma massiva hegemonia branca ainda se apresentam como grandes desafios a serem transpostos.

Atentar para todas as questões suscitadas, refletindo, produzindo e atuando sobre a temática das relações étnico-raciais na formação dos nossos estudantes e professores em sala de aula e fora dela, também encontra seus desafios estruturais. Ainda que, desde a promulgação da Lei 10.639 em 2003, conteúdos da História da África e da cultura afro-brasileira tenham sido mais abordados, inúmeras são as produções acadêmicas sobre o tema, que indicam a continuidade de um currículo que adota componentes, quase que exclusivamente, formulados em perspectivas eurocêntricas de se conceber a produção dos conhecimentos (Bulhões, 2018, p. 24).

## Resultados

A discussão dessas questões é de suma relevância para evidenciar até onde e como o Brasil, país estruturado racialmente numa colonização escravagista, e que adotou uma histórica política de embranquecimento desde a sua independência, projetou os interesses e valores eurocêntricos também no sistema de ensino. Assim como assinala Marco Aurélio Luz:

O sistema de ensino que foi implantado e desenvolvido nesses países em geral é uma herança do colonialismo e, como tal, se constitui num aparelho ideológico do Estado, voltado para reproduzir e divulgar os valores evolucionistas, etnocêntricos ou eurocêntricos, assim como para atender às necessidades técnicas de uma economia atrelada ao mercado de trocas comerciais neocoloniais (Luz, 1989, p. 9).

O autor entende que, nessa perspectiva, um sistema de ensino estruturado num racismo histórico reproduz processos que tentam promover degradação da identidade cultural de indivíduos ou de grupos, numa total despersonalização dos habitantes desses países colonizados. A não representação e a falta de abordagem dos valores estéticos,

éticos e científicos não brancos se colocam como verdadeiros obstáculos para a construção e/ou afirmação de uma identidade nacional plural, como afirma:

[...] nos materiais didáticos utilizados não há possibilidade alguma de identificação para a grande maioria das crianças brasileiras. Há uma grande defasagem entre sua realidade nacional, representada como se o país fosse uma nação caracteristicamente europeia, com o predomínio absoluto dos valores estéticos, éticos e científicos do ocidente. Essa representação, contudo, está em mora com os fatos (Luz, 1989, p. 13).

É imprescindível lembrar que o racismo é uma ferramenta ideológica de poder, e como tal, não se dá ao acaso, mas se processa em lógica e racionalidade. Segundo Silvio Almeida: “o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (Almeida, 2020, p. 63).

Dessa forma, inúmeros foram os estudos que se debruçaram sobre a relação de um ou vários projetos de educação hegemonicamente branca e sua relação com a evasão e sequelas psicossociais complexas advindas de uma identidade fracionada e de uma escola, na grande maioria das vezes, limitada a confirmar e reforçar um *habitus* colonialista da cultura oficial eurocêntrica, provocando a manifestação de um universo pseudoconcreto ou de simulacro em volta das crianças, cotidianamente impactadas em temas ideológicos, como: democracia racial, bondade da princesa Isabel, as contribuições folclóricas da raça negra, representação primitiva e inferiorizada da África etc. (Luz, 1989, p. 43).

Valemo-nos do poeta, filósofo e historiador martinicano Aimé Césaire e de seu conterrâneo, o psiquiatra e também filósofo Franz Fanon, para pensar em como esse colonialismo exercia, em propósito, uma desumanização do negro e uma exaltação do projeto de civilização branca. Na obra de ambos, o colonizador é posto sob juízo e tratado como gestante desse sistema de poder colonial do *branco* sobre o *não branco*, do *civilizado* sobre o *selvagem*, de acordo com Aimé Césaire:

Seria preciso, antes, estudar como a colonização funciona para descivilizar o colonizador; para brutalizá-lo no sentido apropriado da palavra, degradá-lo, despertá-lo para instintos soterrados, cobiça, violência, ódio racial, relativismo moral, e mostrar que toda vez que no Vietnã há uma cabeça decepada e um olho perfurado, e na França se aceita isso, uma menina é estuprada, e na França se aceita isso, um malgaxe torturado, e na França se aceita isso, há um acréscimo de peso morto na civilização, ocorre uma regressão universal, uma gangrena se instala, um foco de infecção se espalha, que no final de todos esses tratados violados, todas essas as mentiras propagadas, todas essas expedições punitivas toleradas, todos esses prisioneiros amarrados e “interrogados”, todos esses patriotas torturados, no final desse orgulho racial estimulando, dessa jactância propagada, existe o veneno incutido nas veias da Europa, e o processo lento, mas seguro, do asselvamento do continente (Cesaire, 2020, p. 17).

Como vemos, Cesaire, em sua obra *Discurso sobre o Colonialismo*, denuncia e exclama ao mundo as múltiplas violências geradas pelas experiências coloniais europeias, põe em termos o legado desse empreendimento e afirma:

Entre colonizador e colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, e presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas (Cesaire, 2020, p. 14).

O autor também explicita que a colonização promoveu uma subalternização do outro, como consequência do que ele chama de *coisificação*. Assim como a História e a Antropologia, a luz do cientificismo, pós século XIX, a Psicologia também dará sua contribuição na empreitada civilizatória, sobretudo a partir de teses que sedimentaram o chamado *complexo de dependência*, sob a justificativa de que: “esses grupos são psicologicamente feitos para serem dependentes; que eles precisam de dependência, que eles suplicam por ela, exigem, reivindicam; que é o caso da maioria dos povos colonizados” (Cesaire, 2020, p. 51).

Essa desqualificação do negro e de suas práticas culturais está presente em muitas práticas racistas ainda hoje e remetem a um diagnóstico da psicologia europeia imperialista de que os negros seriam crianças grandes e o homem branco, civilizado, capaz e maduro cientificamente, carregaria o fardo da responsabilidade sobre aqueles, devendo assim, tutelá-los.

Contribuindo com a discussão e tendo realizado uma vasta análise histórica, política, cultural e psicológica sobre a colonização, o psiquiatra e filósofo Franz Fanon também levantará questões e discursos contra coloniais, objetivando, como ele mesmo ressaltou, “ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial” (Fanon, 2008, p. 44).

Um primeiro aspecto de grande relevância em suas obras trata do constante processo de inferiorização pelo qual o próprio colonizado se desumaniza, abdicando de seus valores e buscando desesperadamente se embranquecer:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar seu mato, mais branco será (Fanon, 2008, p. 34).

Fanon também direcionou seus esforços na observação do comportamento de alguns compatriotas martinicanos e dos elementos psíquicos e sociais que os levavam a busca por uma *brancura*. Essa tentativa desesperada de embranquecer a raça e do afastamento do estigma que enclausura o negro se fazia presente desde a assimilação da língua metropolitana e outros valores estéticos funcionais de quem mantinha contato com a cultura colonizadora até as relações sexuais e geração de filhos com brancos na expectativa de embranquecimento da pele de seus descendentes, pois “é preciso embranquecer a raça. [...] Embranquecer a raça, salvar a raça”, mas não no sentido que poderíamos

supor: não para preservar a “originalidade da porção do mundo onde elas cresceram”, mas para “assegurar sua brancura” (Fanon, 2008, p. 57). Ainda em Fanon,

O problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico. No negro existe uma exacerbação afetiva, uma raiva em se sentir pequeno, uma incapacidade de qualquer comunhão que o confina em um isolamento intolerável (Fanon, 2008, p. 59).

Como vemos, Fanon trabalha na ampliação da perspectiva de uma mitigação da negritude em detrimento de notório desejo de distanciamento dos elementos que remetem ao *ser negro* num contexto colonizador. Não obstante, embora abordadas para se pensar as relações coloniais e pós-coloniais com seus concidadãos, essas questões também estão postas aqui em nossa sociedade, sobretudo, quando do afastamento de uma boa parte da população em se ver como negra.

Ao longo de sua obra, o autor apresenta uma correspondência direta entre a presença europeia na África nos processos coloniais modernos transatlânticos, com as questões contemporâneas que envolvem, sobretudo, raça, racismo e alienação. Para Fanon, a continuidade de panoramas sociais do sistema colonial se faz presente pela pujança de um sistema hegemônico de violência que impactou sobremaneira tanto no aspecto mental dos povos colonizados como também em estabelecer classificações para grupos sociais e que perduram ainda na contemporaneidade.

Estando o colonialismo vinculado aos eventos históricos do capitalismo industrial, sua atuação nos processos de ocupação e exploração das áreas colonizadas se fez simultânea em campos da economia, política e cultura. Conseqüentemente, os impactos também existiram nesses campos, processos decorrentes de violência colonial que ainda continuam a atender interesses do grande capital e afetam todas as áreas em que processos coloniais se fizeram presentes.

Esse racismo contemporâneo, que promove estratificações, estereótipos raciais, hierarquizações e inferiorizações sobre sujeitos, mas também sobre expressões culturais, crenças religiosas, territórios, línguas, sistema políticos, sociabilidades, costumes, etc., representam uma reprodução de categorias sociais originalmente gestadas nos regimes coloniais e terminam por impactar no estabelecimento de identidades e memórias fragmentadas sobre grupos étnico-raciais que foram historicamente subalternizados.

É no teor dessas discussões que Lélia Gonzalez, intelectual, professora, antropóloga e fundadora do Movimento Negro Unificado (MNU), tem contribuição decisiva. Trabalhando com a temática da desigualdade na educação oriunda de um racismo histórico em nosso país, Lélia, a partir de um potente pioneirismo, lança críticas ao racismo estrutural no Brasil e o faz de maneira articulada ao sexismo, fazendo dela uma das mais proeminentes pesquisadoras da nossa situação colonial, antes mesmo que termos como colonialidade, decolonial ou pensamento ameríndio ganhassem destaque na pauta da intelectualidade branca, que aos poucos tem reconstruído outra concepção da dominação europeia que nos fundou e da violência intrínseca na formação do Brasil como Estado-nação (Rodrigues, 2020).

Ao pesquisar o estabelecimento colonial brasileiro, Lélia identifica a necessidade em se relacionar as questões relativas ao racismo e à desigualdade social com as formações inconscientes. E assim como o fez Franz Fanon, estabelece uma conexão com a teoria psicanalítica para averiguar, no caso brasileiro, a histórica exaltação do tipo branco e europeu e da *denegação* a indígenas, latinos e africanos, vejamos:

Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o t pelo d para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: *América Ladina* (não é por acaso que a neurose cultural

brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência) (Gonzales, 1988, p. 69).

É daí que decorre o conceito de *amefricanidade*, quando Lélia percebe que a valorização da origem europeia, na formação social do Brasil, vem acompanhada de uma estigmatização sobre *latinoamefricanos*, característica fundamental do racismo brasileiro e que mantém negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas. Nesse contexto:

Todos os brasileiros (e não apenas os “pretos” e os “pardos” do IBGE) são *ladinoamefricanos*. Para um bom entendimento das artimanhas do racismo acima caracterizado, vale a pena recordar a categoria freudiana de denegação (*Verneinung*): “processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até aí recalcado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença” (Laplace e Pontalis, 1970). Enquanto denegação de nossa latinoamefricanidade, o racismo “à brasileira” se volta justamente contra aqueles que são testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo em que diz não o fazer (“democracia racial” brasileira) (Gonzales, 1988, p. 69).

Lélia enxergou, de modo certo, que não seria possível tecer enfrentamento ao racismo se os privilégios brancos não fossem explicitamente reconhecidos pela condição de um passado colonial. E que a própria manutenção da segregação racial se fazia em parte porque, sob um duplo mecanismo do racismo, o colonizador tanto afirmava sua superioridade quanto promovia alienação do colonizado, através da “internalização da superioridade do colonizador pelos colonizados” (Gonzales, 1988, p. 130).

Sua interpretação sobre o racismo latino-americano dialoga diretamente com o proposto por Fanon e demarca a sofisticação com que foi sedimentada uma estrutura ideológica de branqueamento em nosso país, que se materializou, desde a criação, na permanência de categorias raciais como indígena, negro e branco, uma exigência do poder

colonial, como também nos processos graduais de invisibilização e subalternização sobre os *não brancos*. Como afirma Lélia:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil é internalizado, como a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (Gonzales, 1988, p. 73).

Com efeito, esse estilhaçamento da fragmentação identitária também favorece a consolidação de uma narrativa hegemônica que culmina numa visão histórica, naturalizada e reproduzida no ensino de história do negro passivo, obediente, submisso, subalternizado, o qual se endossa em sala de aula e fortalece no imaginário social a versão de que a libertação dos escravos foi um gesto de bondade da princesa Isabel.

Se entendermos que tratar de identidades também remete às interações sociais que as constituem, essa narrativa alcançou uma série de situações que favoreceram a introjeção de valores negativos em relação às pessoas afrodescendentes. E como tal, as interações escolares em torno do ensino de história durante muito tempo tiveram papel nisso. Ao incluir valores estigmatizantes, esse ensino acabou por pesar sobre a identidade negra uma ideia de incapacidade para modificar situações de discriminação fazendo uso de atitudes afirmativas quanto às questões raciais (Ferreira, 2000, p. 19).

Irene Sales trabalhou na perspectiva de que no Brasil, em decorrência de múltiplos sistemas de exclusão da população negra, a identidade desse grupo traz consigo uma negação das tradições africanas e uma extrema associação a condição de escravizado, oriunda, como

já vimos, de processos alienantes de estigmatização em torno do *ser negro*, sempre numa redução a condição de instrumento de trabalho. Para a pesquisadora:

A questão racial está, portanto, manipulada de forma a conservar os segmentos e grupos dominados dentro de uma estrutura já estabelecida e assim se confunde o plano miscigenatório, biológico, com o social e econômico. As oportunidades de trabalho e ascensão social não são idênticas para negros e brancos, mas joga-se sobre o negro a culpa da inferiorizada de social, econômica e cultural (Souza, 1991, p. 38).

Os autores citados acima entendem, e nós partilhamos dessa posição, que existem possibilidades na reversão de tal diagnóstico. Ao longo das últimas décadas, seja no seio do movimento negro ou nas ações pedagógicas de frentes de professores e professoras voltadas à educação pelas relações étnico-raciais, avanços têm ocorrido, apesar da enorme complexidade que envolve a questão. Porém, no Brasil, lidar com o persistente mito da democracia racial que encobre o preconceito, além de discriminações que operam em nível de indivíduo de maneira inconsciente, e, portanto, difíceis de identificar, continuam sendo barreiras a serem definitivamente transpostas.

Encontramos nas leituras outro ponto interessante, que engloba, sobretudo, uma posição sobre a construção da identidade voltada à negritude entre indivíduos, que, ao longo de gerações familiares ou comunitárias, participaram ou estiveram inseridos em manifestações culturais em torno da preservação de valores africanos. Para estes, o desenvolvimento da identidade está absolutamente condicionado à participação dos africanos na vida brasileira e de maneira ativa, estes valores foram vistos como constituinte do processo de formação da cidadania (Ribeiro, 1996, p. 134).

Porém, experiências que possibilitam essa construção positiva de uma identidade negra, em grande parte, ocorrem fora das agências de muita importância no processo de socialização e formação de cidadania, como o ensino e a mídia. Por meio destas, opera-se o que Hélio

Santos chamou de *trilha do círculo vicioso*, a descrever o ensino (voltado à branquitude) e a mídia como agências de negação da importância da presença da cultura africana em nosso país e, portanto, contribuintes do preconceito racial (Santos, 1994, p. 59).

A escola é um espaço onde as concepções descritas acima se perpetuam, graças à distorção da realidade histórica, à omissão de fatos, à reprodução de inverdades, quase sempre no sentido de apresentar povos africanos como “tribos” estáticas no tempo, alheias ao conhecimento científico e ao progresso humano (Ferreira, 2000, p. 43). De modo semelhante, Neusa Maria Gusmão percebe a escola como uma instituição legitimadora da pretensa supremacia branca e de destruição de uma consciência negra, contribuindo para uma internalização desses sentidos, por parte de crianças, tanto brancas quanto negras (Gusmão, 1990).

Assim como encontra no externo, essas contradições raciais latentes irão produzir um universo escolar que se apresentará aos estudantes negros de maneira estranha e alheia, pois continuamente repete, reforça, prolonga e valoriza as condições do mundo branco (Luz, 1989, p. 44). Uma rotina reprodutiva de discursos e conteúdos que não correspondem às reais condições de vida do negro, nem, muito menos, traduzem em dimensões históricas os valores civilizatórios negros, a beleza negra, os grandes heróis negros e um histórico e grandioso passado de lutas e sociabilidades das comunidades negras em nosso país.

Quando nossos alunos não se autorreconhecem como negros, mesmo que em fenótipo étnico-racial e/ou socioculturalmente possuam elementos para tal, eles reproduzem uma construção ideológica que triunfou nos últimos dois séculos e notadamente continuam a invisibilizar a identidade negra e a negritude na sociedade cearense atual apesar dos movimentos de resistência e afirmação. Tal pauta tem seu mérito discutido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma socie-

dade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros com traços físicos africanos, se digam brancos (Brasil, 2004, p. 15).

Daí ser urgente e necessário que currículos e práticas pedagógicas, no interior dessas escolas, desenvolvam e trabalhem na propositura de ações que busquem reverter violências, negações, opressões e desqualificações que a cultura afro-brasileira sofreu em detrimento de uma educação colonialista, racista e ideologicamente pautada numa política de embranquecimento. Como afirma Luz:

[...] a imagem da África e do africano promulgada pelas escolas anglo e latino americanas é uma imagem grotesca, humilhante, além de falsa, que mina ou impossibilita toda aspiração da criança negra à realização humana. Na própria África, essas distorções prevalecem nos sistemas educativos herdados do colonialismo. Contestar e banir este sistema de mitos racistas na educação da criança negra, e substituí-lo com uma afirmação autêntica da identidade verdadeira e positiva do africano, é uma função orgânica e primária da organização política, porque, como um sistema, ele corrói diretamente o potencial de um povo rumo à realização do seu protagonismo histórico (Luz, 1989, p. 44).

Tão logo como versa grande parte dos textos presentes em projetos políticos pedagógicos das escolas, diretrizes curriculares e políticas públicas educacionais de promoção que se voltam em algum momento nas suas linhas para a construção de uma escola ou rede escolar democrática, não passa de uma mitigação dos reais processos e problemáticas raciais que ocorrem em seus interiores. Uma dissimulação em discurso daquilo que grande parte das escolas continuamente realizam e reproduzem, uma arquitetura educacional estruturada para confortar e fortalecer aqueles que se submetem à visão eurocêntrica de mundo.

Um exemplo dessas permanências se encontra na implantação gradual da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, apesar de não ser nova, tendo sido homologada em 2017, está sendo implementada, sobretudo nos últimos três anos, causando impactos diretos na construção de um novo currículo escolar para a educação básica. O documento não tem caráter normativo, mas é base para construção de currículo nas escolas.

É notório que no contexto de produção da BNCC, e pensando-o como documento fruto de um tempo histórico, estão presentes silêncios produzidos no seio de uma disputa de narrativas, principalmente no tratamento dado ao tema da escravidão, pós-abolição, racismo e da formação de uma cultura antirracista. Em 600 páginas de documento, a palavra “racismo” é citada quatro vezes, enquanto “antirracismo” não aparece. Além disso, as diretrizes postas permitem uma margem pequena de autonomia.

Evidente crer que os professores poderão desempenhar estratégias e práticas de ensino que levem a desenvolver as unidades temáticas do contexto, os objetos de conteúdo e as respectivas habilidades a serem desenvolvidas pelo ensino no que tangem às questões da escravidão, pós-abolição e do racismo, mas conclui-se que o silêncio da BNCC em relação aos termos também é uma narrativa.

Nesse ponto, ao mesmo tempo em que ocorre uma educação que funcionalmente viabiliza alienação, também transcorre uma aplicada agenda neoliberal responsável por subverter os processos formativos às demandas do mercado. Tão improvável quanto analisar e concluir que os problemas de ordem étnico-racial aqui postos estejam desvinculados das questões sociais em nosso país, é também tentar desvincular que esse racismo estrutural em nossa educação esteja desligado da ordem econômica, mais precisamente da exploração colonial,

Com fins de exploração econômica, se procede a desagregar a cultura de um grupo, para facilitar a expropriação de riquezas naturais do território em que está estabelecido e ou para utilizá-lo como força de trabalho barata não qualificada. O processo de desaculturação é inerente a toda forma de exploração colonial ou neocolonial (Luz, 1983, p. 67).

A democratização da educação pós-ditadura militar e a ampliação do ensino básico ao superior, nas décadas subseqüentes, viabilizando o acesso de negros e indígenas, foi um primeiro e importante passo, porém a ausência efetiva de políticas públicas de âmbito social, econômico e educacional que possibilitassem ações afirmativas no campo racial denota o histórico olhar que o Estado tem sobre os corpos negros.

## Conclusão

Diante do apresentado, o que está exposto é uma reflexão indicativa sobre como a educação teve lugar nas históricas e permanentes práticas de violência, que, de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, passa por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais do ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro (Souza, 2021, p. 25). Uma pungente e impiedosa violência racial que se demonstrou na internalização de um projeto hegemonicamente branco, através da tentativa de destruição da identidade do sujeito negro, e que encontrou, na reprodução de um ensino de história que pouco se propôs ser instrumento de transformação sobre as vicissitudes do ser negro brasileiro, formas de contribuição e afirmação do projeto racista nacional.

Esse projeto, que para além da corrosão psíquica e incompatibilização dos sujeitos negros com o ideal branco, ratificando uma *ideologia de cor*, atua, sobretudo, sobre seus corpos, numa *ideologia do corpo*:

[...] a ideologia de cor é, na verdade, a superfície de uma ideologia mais daninha, a ideologia do corpo. De fato, parece-nos evidente que o ataque racista à cor é o close-up de uma contenda que tem no corpo seu verdadeiro campo de batalha. Uma visão panorâmica rapidamente nos mostra que o sujeito negro, ao repudiar a cor, repudia radicalmente o corpo (Souza, 2021, p. 29).

A violência contra o corpo negro se materializa tanto pela automutilação, na medida que o próprio negro trava uma escalada inútil de ne-

gação contra uma raça e um corpo não aceito pelo ideal branco, quanto pelas violências infligidas sistematicamente e institucionalmente por agentes que atendem a projetos de limpeza étnica onde o corpo negro transita entre o genocídio, a necropolítica e o encarceramento.

## Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais/ coordenação Djamila Ribeiro).

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2004.

BULHÕES, L. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista da ABPN**, [S. l.], v. 10, Edição Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira – lei 10.639/03 na escola, p. 22-38, maio 2018.

CESÁIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução: Claudio Willer. Ilustração de Marcelo D'Saete. Cronologia de Rogério de Camos. São Paulo: Veneta, 2020.

DÁDESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil**. 340 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. 376 p.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FERREIRA SOBRINHO, J. H. **Abolição no Ceará: um novo olhar**. 1. ed. Fortaleza: IMEPH, 2009. v. 1. 72 p.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flávia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUSMÃO, N. M. M. **A dimensão política da cultura negra no campo**: uma luta, muitas lutas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

LIMA, I. C. Trajetórias históricas da população negra: mobilização social negra: recolocando novos atores coletivos na história da educação. In: LIMA, Ivan Costa; NASCIMENTO, Joelma Gentil (org.). **Trajetórias históricas e práticas pedagógicas da população negra no Ceará**. Fortaleza: IMPRECE, 2009. v. 1, p. 17-42.

LUZ, M. A. (org.). **Identidade negra e educação**. Salvador: Ianamá, 1989.

LUZ, M. A. **Cultura negra e ideologia do recalque**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

NASCIMENTO, E. L. (org.). **A África na escola brasileira**: relatório do 1. Fórum Estadual sobre ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública. Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1991. 82 p.

RIBEIRO, R. I. **Alma africana no Brasil**: os iorubás. São Paulo: Oduduwa, 1996.

RODRIGUES, C. Leiam Lélia Gonzalez. **Revista Cult**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/leiam-lelia-gonzalez/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SANTOS, H. Uma teoria para a questão racial do negro brasileiro. A trilha do círculo vicioso. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 8, n. 3, 1994.

SOUZA, I. S. **O resgate da identidade na travessia do movimento negro**: arte, cultura e política. 376 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 171 p.





# Descolonização dos currículos e demarcação de territórios educacionais

Profa. Ma. Natali Mendes de Lima<sup>1</sup>

## Introdução

Repensar os currículos, as estruturas e as metodologias de ensino-aprendizagem, formação de professores/as, o que deve ser ensinado e o que é essencial para que as/os estudantes aprendam na educação básica estão entre as questões que movem as discussões atuais nos meios educacionais. Partindo desse cenário, para nós professoras e professores de História, surge mais uma questão: qual o lugar do ensino de História na construção e execução dessas novas propostas curriculares? O que nosso alunado deve aprender a partir das aulas de História? Este trabalho discute algumas funções que o currículo exerce na construção do conhecimento, pensando-o como um lugar de disputas, no qual, a partir dele, as tensões postas na sociedade podem ser expostas e problematizadas, refletindo sobre a hierarquização de conhecimentos e como construir caminhos para superá-la.

Apresento também a discussão acerca de abordagens epistemológicas contra-hegemônicas, que possibilitem a descolonização do conhecimento sobre a temática indígena no ensino de História. Trago para este debate a autora Nilma Lino Gomes, a qual afirma que: “vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais” (Gomes, 2012, p. 98). Importante perceber

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Ceará.  
E-mail: natali.mendes@hotmail.com.

que essa discussão suscita a questão de como a educação e o ensino de História estão trazendo ou não esses debates para o ambiente escolar. A partir dessas discussões, em diálogo com Miguel Arroyo, busco pensar a descolonização do conhecimento por meio das disputas, confrontos e negociações na emergência da temática indígena no ensino de História em escolas não-indígenas.

Partindo das reflexões presentes neste trabalho, no qual busco construir possibilidades para o ensino da temática indígena, a partir de uma epistemologia anticolonial, todas essas questões são pertinentes. Todavia, a intenção de fazê-las aqui não objetiva dar respostas a todas elas, mas usá-las como ponto de partida na construção de um paradigma anticolonial e uma educação antirracista.

As discussões sobre essa temática, alavancadas principalmente pelas mobilizações dos movimentos negro e indígena, culminaram nas últimas décadas na criação de alguns mecanismos legais referentes ao ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, o que consideramos um grande avanço. Porém, também consideramos que, no campo prático da implementação dessas diretrizes, ainda restam muitas lacunas e entraves, e precisamos avançar bastante nesse sentido. Avançar com relação à formação adequada dos professores, produção de material didático, utilização de outras metodologias e desconstrução de equívocos conceituais que ajudam a travar alguns desses debates.

### **Currículo: territorialidades em disputa**

As reflexões sobre currículo permeiam todos os espaços de discussão educacional, seja nas escolas, nas secretarias de educação, nos centros de formação de professores/as, nos coletivos e nos movimentos sociais. As questões que envolvem esse tema são diversas: o que ensinar e o que aprender? Por que dar ênfase a determinados assuntos e não a outros? O que deve constar na chamada base comum e base diversificada? Enfim, são muitas as questões que atravessam o debate sobre o currículo.

Utilizaremos aqui a concepção de que os currículos não são listas de conteúdos prontas para serem aplicadas aos alunos e alunas, mas sim “uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (Gomes, 2012, p. 11). A partir dessa concepção, que nos aponta para o caráter histórico e político dos currículos, podemos nos fazer algumas indagações sobre como os conhecimentos, tidos como válidos e hegemônicos dentro dos espaços escolares, foram construídos e quais as funções que o currículo exerce na construção do conhecimento, pensando-o como um lugar de disputas, no qual a partir dele é possível analisar tensões postas na sociedade, refletindo sobre a hierarquização de saberes e como construir caminhos para superá-la. Referente a essa discussão, Nilma Lino Gomes traz algumas indagações pertinentes:

que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? São narrativas que fixam os sujeitos e os movimentos sociais em noções estereotipadas ou realizam uma interpretação emancipatória dessas lutas e grupos sociais? Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida? (Gomes, 2012, p. 24).

Dessa forma, podemos concluir, a partir destas reflexões, que há muito trabalho a fazer. Nós, educadoras e educadores, redes e sistemas de ensino em diálogo com os movimentos sociais, devemos repensar os currículos, bem como nossas práticas pedagógicas.

As indagações levantadas por Nilma Lino Gomes têm um ponto em comum: a diversidade (ou sua ausência) nos currículos. Como a diversidade aparece nos nossos currículos (aparece?). Para a autora, um dos problemas em relação a essa questão deve-se à permanência do

paradigma curricular estabelecido pela Lei 5692/71,<sup>2</sup> a qual previa um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais. Mesmo após algumas reformas educacionais que vieram posteriormente, a legislação que rege a educação no Brasil atualmente, a Lei de diretrizes e bases da educação de 1996, ainda prevê a presença de uma base comum e uma base diversificada.

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

A presença de uma base diversificada que preze pelas peculiaridades locais é de suma importância, considerando que o Brasil é um país pluriétnico e com dimensões continentais. Todavia, o que vemos na prática é uma hierarquização de conhecimentos, na qual a base diversificada acaba aparecendo como menos importante, quando aparece. Assim, a diversidade que deveria ser um eixo atravessador do currículo em todas suas dimensões, acaba tornando-se um tema, visto apenas de maneira secundária e muitas vezes nem isso.

As leis, parâmetros e diretrizes que orientam a educação no Brasil atualmente já sinalizam para a existência da diversidade, seja cultural, étnica, religiosa ou de gênero, porém apenas apontar a existência dessa diversidade sem construir caminhos concretos para sua vivência real nos espaços escolares, nas formações de professores e na produção de materiais didáticos não é suficiente para superar os paradigmas curriculares, que têm legitimado um projeto de sociedade com marcas estruturais de racismo, sexismo, classismo e regionalismos.

À medida que a educação vem sendo democratizada e, cada vez mais, corpos negros, indígenas, trans, travestis, pessoas com deficiência e do campo vão tendo acesso aos espaços escolares, nascem jun-

2 A Lei 5692/71 foi uma lei do período da ditadura civil militar no Brasil. A lei fixava diretriz e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

to com essa inserção muitas demandas. As escolas, juntamente com toda estrutura que a envolve, devem estar preparadas para recebê-los, pois, de acordo com Nilma Lino Gomes (2007), existe a consciência da existência da diversidade, mas não predomina a sensibilidade sobre ela. Então, o que acontece é que os diversos grupos, chamados de minorias, acabam tendo que se adequar à estrutura de ensino que claramente não foi pensada para eles, ao invés do contrário. E quando não ocorre essa adequação, o peso do fracasso recai sobre os ombros do estudante que não conseguiu se apropriar desse paradigma.

Diante dessa realidade, esses grupos passaram a se organizar em movimentos sociais, os quais lutam por uma educação realmente inclusiva e emancipadora. E é a partir desses enfrentamentos que mudanças positivas acontecem na educação. Portanto, podemos concluir que

A luta travada em torno da educação do campo, indígena, do negro, das comunidades remanescentes de quilombos, das pessoas com deficiência tem desencadeado mudanças na legislação e na política educacional, revisão de propostas curriculares e dos processos de formação de professores. Também tem indagado a relação entre conhecimento escolar e o conhecimento produzido pelos movimentos sociais (Gomes, 2007, p. 59).

Segundo Miguel Arroyo, esses movimentos lutam por currículos de formação e da educação básica que promovam um reconhecimento positivo das identidades coletivas. Afirma também “que pressionam ainda para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e saberes dessas ações coletivas” (Arroyo, 2011, p. 11).

Quando falamos do currículo enquanto um instrumento de luta na descolonização do conhecimento, temos que ressaltar a relação entre conhecimento escolar, o conhecimento produzido pelos movimentos sociais e as experiências diversas dos/das estudantes e professores/as. Além disso, reconhecemos as diferenças entre educação e escolarização, considerando que são múltiplas as possibilidades de socialização de conhecimentos na sociedade, especialmente quando tratamos dos chamados “povos tradicionais”, como são os indígenas. A dimensão ét-

nica aponta para autonomies nas formas pelas quais, historicamente, esses povos têm mobilizado seus conhecimentos e estratégias de formação e coesão social, que escapam da lógica da escolarização formal.

Para falarmos disso, temos que voltar ao fato anteriormente mencionado de que os sistemas de ensino sinalizam para a existência da diversidade na legislação educacional, mas ainda carecem de mais formação, qualificação e de sensibilidade para abordá-la. Um fato que corrobora esse cenário é a forma como os conhecimentos da chamada ciência moderna são supervalorizados em detrimento de outros conhecimentos. As vivências, experiências diversas, dos públicos também diversos, bem como seu contexto sócio-histórico, que fazem parte do universo escolar, via de regra não são levadas em consideração pelo paradigma curricular tradicional. São vistos como conhecimentos menores, menos importantes, ocasionando em uma hierarquização.

Trazer esta reflexão “não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas de abolir o equívoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente os ‘conteúdos’ e não os sujeitos do processo educativo” (Gomes, 2007, p. 33). Uma das consequências disso é o desinteresse das alunas e alunos com relação aos temas tratados nas aulas, os quais, na maioria das vezes, não dialogam com a realidade em que vivem e, portanto, acabam não fazendo sentido para eles/elas. Esse fator contribui para outras dificuldades dentro do ambiente escolar, como a evasão e a reprovação. Devemos ressaltar também que “as experiências não podem servir apenas como motivador de interesse nos conteúdos, mas como objeto do direito ao conhecimento” (Arroyo, 2011, p. 121), pois as narrativas presentes nos currículos não contêm apenas aspectos de valor cognitivo, ditos científicos, elas

[...] trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar assim e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura

de alguns grupos são valorizadas instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe - noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (Silva, 2012, p. 190).

Assim, podemos afirmar que os currículos fazem parte dos elementos sociais que constroem as identidades, sejam elas individuais ou coletivas. Em larga medida, somos moldados ao longo de nossa vida escolar por discursos e narrativas determinadas também pelos currículos, que, ao validar ou invalidar conhecimentos, histórias, experiências, territórios, personagens, culturas e corpos, nos incluem ou excluem de determinados espaços da sociedade. Portanto, quando afirmamos que o currículo é um território em disputa, utilizando da referência feita por Arroyo (2011), estamos falando de disputar e demarcar esses territórios, de ressignificar as narrativas e discursos e recontar as histórias de outros modos. Para que isso ocorra, Tomaz Tadeu Silva afirma que é necessário compreendermos que

Reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas, como narrativas dominantes. Significa poder romper a trama que liga as narrativas dominantes, as formas dominantes de contar histórias, a produção de identidade e subjetividades sociais hegemônicas. As narrativas do currículo devem ser desconstruídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de leitura que fecham as possibilidades de construção de identidades alternativas (Silva, 2012, p 199).

Para que haja esse rompimento, é preciso reconhecer que os conhecimentos presentes nos currículos têm história, e elas precisam ser expostas, assim como as tensões e os conflitos que marcaram esses conhecimentos como válidos. É preciso “reconhecer que os conhecimentos ditos válidos, científicos, legitimados nos currículos, têm como origem as experiências sociais” (Arroyo, 2011, p. 129).

Salientamos que esse rompimento – que já se iniciou há alguns anos com a presença constante dos movimentos sociais reivindicando a demarcação de seus espaços nos currículos – acontece, não sem conflito, como já dissemos, é um território de disputas. Por isso, a democratização do ensino é sempre vista com desconfiança pelas forças hegemônicas, as quais enxergam a inserção dos setores historicamente subalternizados como ameaça à manutenção da ordem vigente. Se ampliarmos o escopo de observação, podemos ver a instituição escolar numa rede complexa de lugares de formação, de modo que as disputas ficam ainda mais explícitas. O saber escolar é apenas um entre tantos que podem e que são cotidianamente acessados pelos sujeitos que fazem a escola acontecer, desde os/as estudantes às professoras e gestoras. Mesmo assim, a despeito dessa consideração, interessa-nos pensar em um modelo de educação que ao invés de se consolidar como lugar que se encerra em si mesmo, esteja integrado numa rede de articulações possíveis de serem percebidas na experiência curricular.

Importa salientar que a escola não é a salvação para todos os males da sociedade, e a mudança em suas estruturas colonizadoras, por si só, não é capaz de curar todas as feridas abertas pela tradição, dita civilizatória, do referido projeto colonizador. Todavia, consideramos os sistemas de ensino, bem como seus mecanismos de ensino-aprendizagem, espaços estratégicos, que sempre serviram ao colonizador na construção, validação e manutenção de suas narrativas, e que agora, ocupados por grupos antes silenciados, têm a chance de se apropriarem e ressignificarem esses espaços, bem como os conhecimentos produzidos neles.

E qual o lugar e os papéis das professoras e professores nesse processo? É comum, em trabalhos de pesquisa que falam sobre a aplicabilidade das leis e diretrizes que versam sobre uma educação antirracista, que os docentes tenham um lugar de destaque nesta análise. Seja pela falta de formação adequada para lidar com a temática das relações étnico-raciais, ou pela grande sobrecarga de trabalho, a qual influencia negativamente nas atividades de pesquisa dos/das professores/as, e desvalorização que marcam o magistério. Todas essas questões são levantadas em relação aos docentes devido à grande re-

levância que eles/elas ocupam no processo de ensino-aprendizagem, pois mesmo com os gestos que visam à descolonização dos currículos, como defendo neste trabalho, a forma como nós, docentes, selecionamos e organizamos os temas, e como somos ou não sensíveis a eles são pontos centrais para que haja a mudança de paradigma curricular eurocêntrico. Dito isso, nos questionamos:

[...] ora, se não há incentivo à pesquisa por parte dos sistemas de ensino, se há investimento insuficiente em material didático, se existe pouca valorização da leitura por parte do docente e, o que é o pior, uma precariedade de condições de trabalho, como exigir desses profissionais a pesquisa, a leitura ou o investimento com dedicação à formação intercultural e antirracista de seus alunos? (Oliveira; Lins, 2013, p. 4).

Pensando na relação entre currículo e o trabalho docente, e diante de tantos entraves, podemos afirmar que nós, educadoras e educadores, “inventamos resistências” em nosso cotidiano e fazer pedagógico (Arroyo, 2011). Essas resistências podem acontecer a partir da maneira como interpretamos e aplicamos as definições curriculares, bem como na inserção do nosso conhecimento produzido em sala de aula, para que também seja reconhecido como um saber válido.

A partir disso, considero o ProfHistória como uma boa oportunidade para valorização dessas experiências e saberes docentes, uma vez que os trabalhos produzidos falam do fazer pedagógico, do chão da sala de aula; trazem as indagações e as angústias, mas também ideias, metodologias e outros paradigmas para enfrentarmos e tentarmos superar as dificuldades e os desafios que o processo de ensino-aprendizagem e o sistema hegemônico nos impõe. São experiências sociais como objetos de pesquisa, assim como os trabalhos de conclusão de curso dos cursos de magistério indígena, por exemplo. O reconhecimento desses conhecimentos não deve estar condicionado pelo crivo da universidade, pois, como afirma Arroyo (2011), toda experiência social produz conhecimento. Resta-nos questionar quais experiências sociais são invisibilizadas e quais ganham o status de saberes legítimos e

produtores de conhecimento, e, a partir da resposta a essa indagação, continuarmos na disputa pela demarcação dos territórios curriculares.

Quando falamos em currículo, tendemos associá-lo apenas às escolas. Mas devemos lembrar que as universidades também têm seus currículos em nível de graduação e pós-graduação, e os desdobramentos desses currículos também refletem de alguma forma no âmbito escolar. O movimento contrário também ocorre: o currículo escolar também pode influenciar a universidade.<sup>3</sup> Isso se dá de maneira mais frequente tratando-se dos cursos voltados para educação e ensino-aprendizagem. Posso citar, como exemplo, meu caso particular. Aluna de escola pública durante toda a educação básica, na década de 1990 e parte dos anos 2000, graduação também em instituição pública, UFC, entre 2009 e 2013. E agora na primeira turma do Mestrado Profissional em ensino de História, também pela UFC.

Durante a educação básica, não percebi, de maneira direta ou que tenha me marcado de alguma forma, nenhuma intervenção curricular que pudesse ter construído reconhecimentos e sensibilidades em relação à diversidade, presente tanto no ambiente escolar como na sociedade como um todo.<sup>4</sup>

Na graduação, nos primeiros semestres, o cenário era o mesmo, permanecia o paradigma curricular tradicional hegemônico, tudo “no seu devido lugar”. Ao pensarmos o Brasil, quase não se mencionavam os povos indígenas, e quando ocorria, sempre a partir da narrativa do indígena do passado, distante temporalmente e geograficamente de nós, que tem sua presença na história justificada pela famigerada narrativa de “descoberta do Brasil”. Tratando-se de antiguidade, por exemplo, a disciplina obrigatória tratava apenas do eixo ocidental Grécia/Roma.

Diante disso, posso mencionar três experiências marcantes – e marcaram justamente por desestabilizarem a lógica epistêmica a qual es-

3 Como, por exemplo, a inserção da disciplina de História da África como obrigatória na grade curricular, após a promulgação da Lei 10.639/2003.

4 Nesse período pós ditadura civil militar no Brasil e redemocratização em andamento, as discussões sobre currículo, pluralidade de ideias e propostas de democratização de ensino já estavam presentes nos debates educacionais, dos movimentos sociais e na legislação - Constituição de 1988 e Lei de diretrizes e bases da educação de 1996, já davam o tom das discussões que ganharam ainda mais força nos anos seguintes.

tava acostumada durante toda minha vida escolar. A primeira foi na disciplina de História do Ceará, na qual tive contato com algumas fontes, documentos de concessão de sesmarias em território cearense no século XVII. A partir da análise dessas fontes e também da orientação do professor, percebi que os indígenas eram citados várias vezes e em situações diversas, seja como o “selvagem” que estava incomodando a ocupação do território ou solicitando sesmarias ao governo português.

A segunda experiência, como eu disse, desestabilizadora, foi na disciplina de História da África, que abordou sobre o continente africano a partir da sua diversidade, e não de estereótipos, como é estabelecido pelo senso comum. Nessa disciplina, passei a fazer algumas indagações, como: Por que os livros didáticos não traziam a História da África? E quando aparecia, como era retratada? O que conhecíamos desse continente e das raízes dele presentes em nossa história e cultura afro-brasileira? A partir dessas curiosidades, pesquisei e conheci a Lei nº 10.639/2003.

A terceira experiência deu-se enquanto fui bolsista do PIBID,<sup>5</sup> quando ingressei no 6º semestre do curso de graduação. Nesse programa, que também era vinculado ao LEAH - Laboratório de Ensino de História, presente na universidade, tive o primeiro contato com a linha de pesquisa da Educação Histórica.<sup>6</sup> As atividades práticas da bolsa, as quais realizei na escola de Ensino médio Liceu, do Conjunto Ceará, partiam das leituras e debates realizados a partir dessa perspectiva.

Deste modo, meus colegas e eu desenvolvemos atividades, cujo foco do planejamento era os/as estudantes, suas preferências, habilidades e contexto social.<sup>7</sup> Essa experiência me trouxe algumas sensibilidades e transformações do meu olhar enquanto futura professora.

5 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. As bolsas desse programa são voltadas para os estudantes que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, assumam o compromisso com o magistério nas escolas da rede pública de ensino. De acordo com o MEC, o objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

6 “A educação histórica é uma linha de pesquisa cujo eixo teórico norteador encontra-se nas matrizes epistemológicas de Jörn Rüsen. Este defende que: os historiadores deveriam discutir as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagens” (Silva, 2011, p. 197).

7 À época, aplicamos um questionário nas turmas que iríamos atuar, com perguntas sobre acesso à internet, o que consumiam e por onde, se tinham o hábito de ler e o que liam, questões também de caráter socioeconômicas, como se possuíam televisão, computador, celulares em casa.

Passei a enxergar a ação docente como um exercício que estava em constante movimento, e quem dita esses movimentos são as experiências e os contextos sócio-históricos, tanto dos estudantes quanto dos educadores. Trago aqui esse meu relato pessoal e profissional para corroborar que

O currículo, ao lado de muitos outros discursos, faz-nos ser o que somos, por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (Silva, 2012 p. 191).

Portanto, a profissional que me tornei e o lugar que ocupo na sociedade têm contribuições diretas das experiências curriculares ao longo de minha trajetória, seja no ensino básico ou superior. Determinadas presenças e ausências contribuíram na minha formação intelectual, cidadã e na forma como me percebo no mundo.

## Descolonizando conhecimentos

Após refletirmos sobre os paradigmas curriculares, como eles são construídos e que consistem em territórios cheios de tensões, conflitos e em constante disputa, precisamos nos questionar: “como superar essas concepções bipolares, hierarquizantes e segregadoras?” (Arroyo, 2011, p. 116).

Para o autor citado, existem as chamadas estratégias de reconhecimento das experiências e conhecimentos produzidos por alunos/as e professores/as, os quais podem ser negativos ou positivos. O reconhecimento negativo é aquele que as instituições não tiveram mais como fugir, quando as escolas passaram a ser ocupadas, cada vez mais, pelos corpos antes excluídos. “A nova clientela foi reconhecida sim, mas como ameaça aos padrões vigentes” (Arroyo, 2011, p. 160), como não era mais possível ignorar enxergá-los, tratá-los como inferiores foi a estratégia utilizada pelos sistemas de ensino. Assim, o chamado reconhecimento negativo traz uma falsa inclusão, que classifica e traça

estereótipos para a nova clientela. Como afirmei no tópico anterior, dentre os estereótipos traçados para esses grupos, está o de que eles não são capazes de aprender ou acompanhar o ritmo da escola, portanto, passam a ser culpabilizados pelo fracasso de um sistema que os “inclui” sem incluir. Um sistema que afirma a existência dos diferentes grupos que compõem a sociedade, mas não sem ignorar sua diversidade.

Então, o que seria o reconhecimento positivo e como alcançá-lo? Apesar de todos os esforços e tentativas de invisibilização de sujeitos, reconhecer positivamente esses grupos marginalizados significa valorizar suas histórias, lugares de onde vêm e suas experiências cotidianas, pois

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (Gomes, 2012, p. 99).

Assim, o reconhecimento positivo acontece não por concessão dos núcleos hegemônicos, mas por meio das reivindicações, da organização e da mobilização dos grupos marginalizados (negros, mulheres, indígenas, LGBTQIA+, quilombolas, povos do campo). Esse processo carrega tensões e conflitos que precisam ser expostos, pois é a partir dessa exposição que ocorre a desestabilização do eixo hegemônico de conhecimento, sendo possível, assim, a construção e elucidação de outros eixos de saberes.

Como orientar nossas bases pedagógicas para trazermos essa desestabilização para as instituições de ensino? Utilizarei, para orientar essa discussão, o conceito de “pedagogia do conflito”, abordado por Moacir Gadotti (2003). Para o autor, “a história da educação brasileira é a história da educação do colonizador” (Gadotti, 2003, p. 53), a qual ele define como uma pedagogia construída para tornar o colonizado

submisso e obediente ao colonizador. Desta forma, em oposição a essa pedagogia, Gadotti defende a pedagogia do conflito, na qual

O educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: a contradição (opressor-oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre (Gadotti, 2003, p. 53).

Nos espaços de ensino-aprendizagem, isso ocorre quando a relação entre os componentes curriculares mais a práxis pedagógica partem de práticas desestabilizadoras, elucidando conflitos e tensões, provocando a sensibilização dos/das estudantes aos temas apresentados. Mas como fazer isso? Gadotti (2003) também fala de uma “desobediência organizada”, para ele a educação começa pela desobediência e pelo desrespeito. O desrespeito ao qual ele se refere, trata-se da relação com as bases educacionais construídas e herdadas do colonialismo. Então, como nos organizar para uma prática educativa verdadeiramente emancipadora que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária?

Primeiramente, essa organização deve ser coletiva, os primeiros esforços devem estar em torno da mobilização dos sujeitos dispostos a mudança do paradigma pedagógico. Todavia, esse processo conta com algumas dificuldades, visto que, dentro das instituições escolares, muitas vezes, as educadoras e os educadores que se predispõem a trabalhar a partir de uma perspectiva anticolonial encontram-se solitárias nessa missão. É comum que a grande maioria do corpo docente não se envolva em atividades que proponham algum tipo de deslocamento epistemológico.<sup>8</sup> Comum também a ausência de apoio por parte das gestões e coordenações pedagógicas. Mesmo com a existência de mecanismos legais que orientam posturas nesse sentido, o que vemos

---

8 Essa postura ocorre por diversos motivos para além de questões ideológicas apenas. A sobrecarga de trabalho sobre os professores desmotiva para que se envolvam em atividades, que geralmente são colocadas como extras. São vistas, muitas vezes, como entraves ao cumprimento dos conteúdos presentes na base comum, esses são cobrados com muito empenho pelas gestões escolares.

na prática difere do que as diretrizes para uma educação das relações étnico-raciais determinam.

Diante disso, dada a necessidade que essa organização seja feita de maneira coletiva e em diálogo com as demandas da sociedade, as educadoras e os educadores que se posicionam em perspectiva e abordagem anticolonial podem procurar apoio e diálogo com os movimentos sociais. Esses coletivos devem ser chamados a participar diretamente dessa organização, cujo diálogo entre educadores, estudantes e sociedade nos aponta para a direção do que nos falava Paulo Freire (1987), de que não existe imparcialidade na educação, somos todos movidos por bases ideológicas, a diferença é que essa base pode ser inclusiva ou excludente. Portanto, podemos concluir que a educação não deve e não pode ser neutra, pois ela é um ato político e, como tal, não está desvinculada das questões da sociedade.

A sociedade brasileira é composta por vários conflitos, muitos deles, construídos pelo colonialismo. Esses conflitos, apesar de postos no cotidiano de muitos de nossas alunas e alunos, muitas vezes, são invisibilizados nos processos educativos ou colocados de forma secundária. Como exemplo, podemos citar a questão do racismo, presente em todos os âmbitos da sociedade brasileira. Ele é experienciado por muitos que estão presentes em sala de aula, sejam indivíduos que sofrem com essa violência ou que a praticam, dentro ou fora dos espaços educacionais. Diante disso, questionamos: como e quando o tema do racismo é abordado em sala de aula? As questões que envolvem as relações étnico-raciais são, geralmente, trabalhadas em momentos específicos do calendário escolar, como nos eventos relacionados ao dia 20 de novembro, por exemplo.

Não queremos dizer com isso que consideramos negativo que haja a reflexão desse tema por toda a comunidade escolar, a partir dos eventos escolares. No entanto, uma proposta pedagógica que priorize a descolonização do conhecimento não enxerga, no tema exemplificado, o racismo, algo que pode ser trabalhado separadamente, isolado das contextualizações históricas e práticas epistemológicas anticoloniais. Quando elucidamos a história dos conteúdos que trabalhamos em sala de aula, trazemos à tona os conflitos e as tensões que eles carregam.

Assim, desconstroem-se bases hegemônicas, estabelecendo outras lógicas de construção do conhecimento, possibilitando a validação de outras narrativas, corpos, personagens históricos, territórios, epistemologias e cosmopercepções.

Ainda pensando a partir da temática do racismo, na prática pedagógica, um dos passos que pode ser dado por parte dos professores e professoras, como dissemos, deve ser a elucidação dos conflitos. Posto isso, os educadores devem tratar essa questão não apenas conceituando, mostrando como ocorre no presente, e apontando as consequências para as populações que sofrem com essa violência. Isso tudo é importante também, mas sozinho não resolve a questão por nós levantada no início desse tópico: “como superar essas concepções bipolares, hierarquizantes e segregadoras” (Arroyo, 2011, p. 116). Tratar a questão do racismo por meio de uma perspectiva anticolonial requer de nós, educadoras, que trabalhemos a partir da história desse tema, buscando no nosso passado colonial,<sup>9</sup> em diálogo com o presente, os elementos que contam essa história.

O outro ponto crucial é definido pelas bases ideológicas e epistemológicas que orientam nossa prática quando escolhemos quais narrativas históricas utilizaremos nessa contextualização. Se optarmos por uma base inclusiva e por uma epistemologia “contra-colonial”,<sup>10</sup> escolheremos as narrativas dos povos subalternizados, negros e indígenas. Por fim, professores/as, sempre em diálogo com os estudantes, devem indagar: por que essas narrativas foram silenciadas por tanto tempo? Em favor e contra quem? Em benefício de qual projeto?

---

9 Não só no passado colonial, como antes dele, visto que as populações subjugadas pela colonização possuem rica história que antecede esse período.

10 Conceito abordado por Antônio Bispo em “Colonização, Quilombos, Modos e Significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.”

## Considerações finais

Portanto, esse exemplo de uma situação prática de ensino-aprendizagem nos reafirma que não adianta apenas apresentar as “novidades” propostas nas orientações, leis e diretrizes curriculares se os métodos continuarem a ser o da pedagogia colonizadora tradicional e monocultural. Podemos concluir, então, a partir dessas reflexões e do diálogo com as autoras e autores citados, que dentre as estratégias possíveis, objetivando a descolonização do conhecimento, utilizar o conflito como chave deste processo é essencial. Para Nilma Lino Gomes,

Ele serve antes de tudo para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais (Gomes, 2007, p. 107).

Assim, o giro epistêmico que pretendemos alcançar nos territórios educacionais exige de nós, educadoras e educadores, o Estado, estudantes, movimentos sociais e sociedade como um todo, ações que subvertam a lógica do equilíbrio, das mesmices, das narrativas unilaterais, e adentrem no campo do conflito e das tensões, pois só assim avançaremos na construção de uma educação emancipadora e uma sociedade mais justa. E é acreditando na potência do ensino de História que aposto e defendo uma educação antirracista e anticolonial, na busca por paradigmas outros que nos possibilitem potencializar, em sala de aula, esses objetivos. Afirmando isso, mas sem deixar de pontuar que as mobilizações por uma educação emancipadora não se limitam à escola, por acreditar nisso afirmo que quanto mais instrumentaliza-

mos nossas estudantes para essa luta dentro dos espaços educacionais, mais aptos eles/elas estarão para agir fora deles.

## Referências

- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- FONTELES FILHO, J. M. (org.). **História da educação diferenciada Tremembé**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 64 p.
- FONTELES FILHO, J. M.; MALAQUIAS, S. (coord.). **Manual do pescador Tremembé: Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2013. 13 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. **Educação e poder** - introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, N. L. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- NASCIMENTO, M. G. do; JACINTO, R. F. **História da educação diferenciada tremembé**. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012.
- OLIVEIRA, L. F.; LINS, M. R. F. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. In: MONTEIRO, R. B. (Org.). **Práticas pedagógicas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Ensino Médio**. 1. ed. Seropédica: Evangraf UFRRJ, 2013. v. 1, p. 13-30.

SILVA, M. da C. Educação histórica: perspectivas para o ensino de história em Goiás. **Saeculum - Revista de História**, [S. l.], n. 24, 2011. Disponível em: [link suspeito removido]. Acesso em: 28 jan. 2023.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



# Ensino de História e literatura indígena: refletindo sobre a vivência com os/as estudantes da EEMTI

## Ubiratan Diniz de Aguiar

Profa. Ma. Natália de Assis Barbosa (UFC)<sup>1</sup>

### Introdução

*“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades”.*

(HOOKS, 2017, p. 243).

Como construir conhecimentos em sala de aula a partir das vozes indígenas? Foi uma pergunta orientadora deste trabalho. Com o intuito de que os povos originários deixem de ser representados a partir do olhar do “outro” e sejam percebidos como protagonistas e produtores de conhecimento, investigamos como a literatura indígena contemporânea pode contribuir com o ensino de História na Educação Básica.

Realizamos uma sequência de atividades de maneira participativa, intervencionista e problematizadora com os/as estudantes da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar, localizada no município de Capistrano-Ceará. Levamos para a sala de aula a literatura indígena no intuito de possibilitar a construção de um conhecimento histórico a partir das perspectivas indígenas, apresentando os homens e as mulheres indígenas como protagonistas e produtores/as de conhecimento acerca das suas experiências históricas.

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (Prof. História-UFC). Professora da Educação Básica do Estado do Ceará. E-mail: natalia.barbosa@prof.ce.gov.br

O nosso diálogo ocorreu, especialmente, com a narrativa produzida por Eliane Potiguara, por meio da sua obra *Metade cara, metade máscara* (2019), primeiro livro de autoria indígena feminina publicada no Brasil. A escritora Eliane Lima dos Santos, de etnia Potiguara, é poeta, militante, professora, graduada em letras e educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ela nasceu na capital carioca no ano de 1950, no seio de uma família desaladeada. Em sua obra *Metade cara, metade máscara* (2019), a autora traz relatos, ensaios, depoimentos e poemas relacionados ao universo indígena, com viés mítico e histórico.

A escolha de trabalhar a literatura indígena no ensino de História ocorreu considerando, inicialmente, que é possível perceber a importância da linguagem literária para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento histórico dos/as estudantes (Viana, 2016). Além disso, porque encontramos na literatura indígena um grande indicativo da atuação indígena no presente, uma vez que ela possibilita uma “reorientação do olhar, a partir do próprio protagonismo indígena” (Dorrigo; Danner; Danner, 2018, p. 13).

Desse modo, por meio da utilização da literatura indígena como fonte, percebemos ser possível pensar em um ensino de História a partir das questões indígenas, com sentidos e significados diferentes dos que se apresentam nas narrativas hegemônicas, nas quais esses sujeitos são apresentados a partir do olhar do “outro” e na condição de subalternos.

### **De onde falamos: o município de Capistrano-CE, a Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Ubiratan Diniz de Aguiar e os/as estudantes**

Acreditamos que antes de abordar a nossa experiência com os/as estudantes, faz-se importante falar um pouco sobre a escola, os/as discentes e o município em que a instituição está situada. Sabemos que cada contexto é diferente e interfere na experiência de ensino.

A vivência ocorreu na EEMTI Deputado Ubiratan Diniz de Aguiar, onde atuamos no momento (ano de 2022). Ela está localizada no município de Capistrano, Ceará, o qual fica a 94 km da capital Fortaleza. Por ser a única escola de Ensino Médio na cidade, ela atende os/as estudantes oriundos/as de todas as regiões do município, muitos deles/as habitantes da zona rural.

A cidade de Capistrano fica a 24 km de distância do município de Aratuba-CE, onde estão localizados os povos indígenas mais próximos da região, o povo Kanindé. De acordo com Xavier e Vasconcelos (2018, p. 478):

a atual comunidade da localidade de Fernandes, antiga “Terra da Gia”, município de Aratuba-CE, é habitada por descendentes/remanescentes do povo Kanindé, que, segundo o cacique Sotero, são originários de Mombaça-CE [...]. Hoje os Kanindés são reconhecidos como etnia pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que está a delimitar o território desse povo em 1.700 hectares. Atualmente (abril de 2018), a comunidade de Fernandes chega a 1.300 pessoas, incluindo descendentes de índios e não índios. Esse total abrange em média 280 famílias. Porém, quando se refere somente a indígenas Kanindés, o número é de 942 membros aldeados identificados como descendentes dos índios Kanindés, o que corresponde a 240 famílias nativas em média.

Percebemos que algumas pessoas do município de Capistrano demonstram uma visão preconceituosa com relação aos povos indígenas Kanindé, sobretudo no que se refere ao reconhecimento da identidade étnica desses povos. Isso ocorre, também, por parte de determinados/as estudantes da escola Ubiratan, os/as quais questionam a identidade étnica dessa população pelo fato de utilizarem, por exemplo, aparatos tecnológicos, como celular, por terem posses ou por não usarem vestes trabalhadas em penas, folhas e outros elementos naturais. Notamos, com isso, a necessidade de, ao longo das aulas, buscarmos problematizar essas questões e possibilitar compreensões acerca da história e da cultura indígena, bem como incentivar o desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização da diversidade cultural brasileira.

Quanto aos/às estudantes da escola, grande parte deles/as são filhos/as de agricultores, uma minoria tem pais professores ou exercem outras profissões. Sobre o desempenho acadêmico, os/as discentes demonstram uma grande defasagem na aprendizagem. Acreditamos que isso se deve principalmente à falta de aulas presenciais em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia da covid-19. Muitos/as de nossos/as estudantes relatam que não conseguiram acompanhar o ensino remoto e ficaram em casa praticamente sem estudar. Percebemos que isso ocorreu por diversos fatores, como a falta de internet e/ou de aparelho celular ou computador, por carência de motivação e/ou tempo para estudar devido à necessidade de trabalhar para ajudar a família. Além disso, vale lembrar que foi um período bastante difícil marcado pela morte diária de milhares pessoas e por grandes dificuldades econômicas.

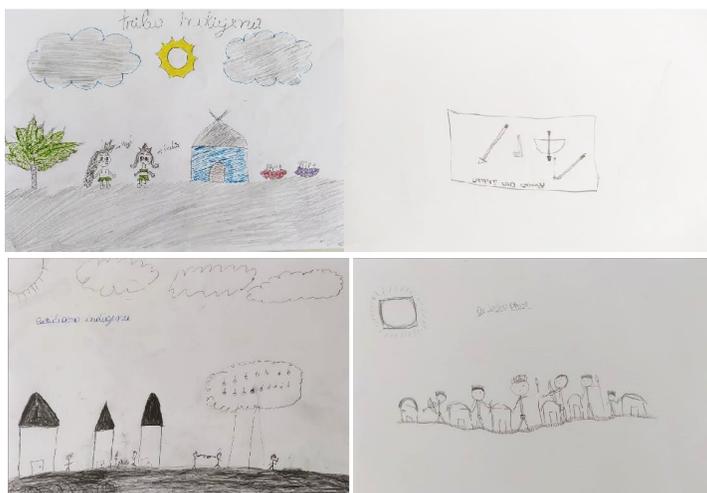
A nossa experiência de ensino ocorreu com os/as estudantes matriculados na disciplina Eletiva de Cultura Política, a qual ministramos. Mediante a apresentação da proposta de ensino de História dos Povos Indígenas no Brasil através da literatura indígena, os/as 25 estudantes inscritos na referida disciplina manifestaram o interesse em participar das nossas aulas, as quais aconteceram ao longo do andamento da disciplina em questão durante o mês de outubro de 2022.

### **A vivência de ensino de História dos Povos Indígenas no Brasil através da literatura indígena**

Em nosso primeiro encontro, contamos com a participação de 14 estudantes. Primeiramente, solicitamos a realização de um desenho no qual eles e elas pudessem mostrar aquilo que sabiam sobre os povos indígenas do Brasil, a fim de conhecermos e problematizarmos os seus conhecimentos prévios, conforme o que foi planejado. No início, os/as discentes manifestaram certa resistência para realizar a atividade proposta, afirmando não possuírem habilidades para desenhar. Entretanto, aos poucos foram se identificando. Essa etapa foi bastante significativa, pois possibilitou a participação de todos/as. Ao apresentar as produções em voz alta, cada estudante pôde compartilhar os seus conhecimentos e contribuir com as reflexões sobre a História dos Povos indígenas no Brasil.

Por meio dos desenhos produzidos pelos/as estudantes<sup>2</sup> foi possível perceber como a História indígena é interpretada por eles/as. Vejamos alguns desenhos:

**Figuras 1, 2, 3, 4** - Desenhos produzidos pelos/as estudantes MS, PL, MK e RS abordando os povos indígenas no Brasil. 1º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Notamos, através dos desenhos e das apresentações destes, que boa parte dos/as discentes compreendem os povos indígenas a partir das suas ações no pretérito, como mostram as figuras 1, 2, 3 e 4. Eles mostram como os/as estudantes carregam uma visão que cristaliza os sujeitos indígenas em identidades imutáveis. Para a maior parte dos/as estudantes, ou os povos indígenas deixaram de existir com o processo de colonização, ou estão até hoje na contramão das mudanças, tentando preservar seu modo de vida “original”. Em todos os desenhos acima há referências às ocas e às aldeias como os únicos tipos de habitação e localização dos povos indígenas no Brasil, além da forte presença da utilização do arco e da flecha.

Não encontramos nas falas dos/as discentes nenhuma referência aos homens e às mulheres indígenas vivenciando contextos diversos, como vivendo na cidade, por exemplo. Eles/as relataram que estudaram sobre os povos indígenas no Brasil apenas no período da coloniza-

2 Para não expormos a identidade dos/as discentes que participaram das aulas, optamos por indicar apenas as iniciais dos seus nomes.

ção, conteúdo estudado normalmente no 7º ano do ensino fundamental. Com isso, percebemos que as concepções limitadas apresentadas nos desenhos decorrem da falta de conhecimento sobre a História dos povos indígenas no Brasil. Imaginamos que devido à pandemia da covid-19 e à paralisação das aulas presenciais da Rede Municipal de Capistrano, os/as estudantes tenham sido prejudicados com relação ao estudo dos conteúdos relacionados à História indígena. Por conseguinte, acreditamos que essas incompreensões sobre a história e a realidade dessa população no Brasil podem gerar atitudes preconceituosas e equivocadas, a exemplo dos questionamentos acerca da identidade étnica dos povos indígenas Kanindé, situados no município de Aratuba-CE, que citamos acima. Tendo em vista isso, durante as aulas buscamos enfatizar, de forma positiva, as ações e o protagonismo indígena na contemporaneidade.

Bell Hooks, em seu livro *Ensinado a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017), instiga-nos a pensar o ambiente escolar como um lugar de muitas oportunidades. Para a escritora, “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (p. 243). Quais seriam essas possibilidades? Hooks nos inspira a utilizar esse espaço para debater e interrogar diversas questões que tendemos a naturalizar, entre elas, as formas de opressão que afetam as pessoas em nossa sociedade, como o machismo e o racismo.

A partir dessas inquietações em nosso segundo encontro, buscamos instigar o pensamento crítico dos/as estudantes e debater sobre o eurocentrismo e a inferiorização dos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas em nossa sociedade. Por meio do conceito de colonialidade, desenvolvido por Aníbal Quijano (2005), foi possível tratar como a ideia de raça foi criada para legitimar a exploração colonial e como os seus efeitos sobreviveram ao fim do colonialismo. Através dessa discussão, pontuamos como a supervalorização do conhecimento europeu e a falta de conhecimentos sobre as narrativas indígenas estão relacionadas à colonialidade do saber.

Em seguida, fizemos uma breve explanação sobre a literatura indígena contemporânea e comentamos como essa produção literária pode ser uma importante fonte para a construção de conhecimento

histórico, a partir das concepções dos povos indígenas acerca da sua história no contexto do Brasil Contemporâneo.

Na aula seguinte (no terceiro encontro), focamos no estudo da literatura indígena, buscando destacar as suas características, a sua relação com o Movimento Indígena Brasileiro e o seu desenvolvimento no cenário de luta política dos povos indígenas a partir dos anos de 1980. Nesse momento, os/as estudantes presentes demonstraram compreender o papel político dessas narrativas para a reafirmação das identidades indígenas, para a manifestação de seus pensamentos e de suas pautas, frente à necessidade de serem respeitados pela sociedade e terem seus direitos garantidos pelo Estado brasileiro.

Em seguida, a partir dos estudos de Sandra Pesavento (2004) e Nicolau Sevckenko (2003), buscamos reforçar as potencialidades da literatura como fonte e os cuidados que devemos ter ao trabalhar com esse tipo de documento. A partir dessa explanação, chamamos a atenção dos/as estudantes para a importância de questionarmos as diferentes narrativas que acessamos. No que se refere à literatura, destacamos que, ao estudá-la, não podemos esquecer que se trata, sobretudo, de um produto artístico com raízes no social (Sevckenko, 2003, p. 20). Desse modo, ao inserir-se em um contexto social específico, ela revela as diversas conjunturas de uma época, sendo capaz de evidenciar, por exemplo, como as pessoas pensavam o mundo e a si próprias, quais eram os seus medos e sonhos. Tendo isso em vista, ao utilizá-la como fonte histórica, é imprescindível destacar o/a autor/a em questão, o contexto vivenciado por ele/a e as possíveis influências históricas que atuam no momento de sua escrita.

Enfatizamos esses aspectos por acreditar que uma preocupação central do/a professor/a ao trabalhar com a literatura em sala de aula, assim como outras fontes, deve ser esclarecer que os documentos históricos devem ser problematizados, uma vez que não são portadores de uma verdade pronta e acabada. As reflexões geradas a partir desse debate foram bastante significativas e, por meio da fala de alguns/as estudantes, foi possível perceber a compreensão destes/as acerca de questionarmos as diversas narrativas, estejam presentes na literatura, no livro didático, nas redes sociais ou em outros suportes.

No quarto encontro, conforme planejado, foi proposta aos/às estudantes a análise do poema “Eu não tenho minha aldeia”, da escritora Eliane Potiguara. Objetivamos possibilitar aos/às discentes o contato direto com a fonte literária a fim de que percebessem como as vivências da autora e o contexto de produção e publicação do poema impactaram na sua escrita. Para tanto, iniciamos com uma breve explanação sobre a história de Eliane e do povo Potiguara, seguida da contextualização do período em que o poema foi lançado. Esse momento foi uma porta de entrada para a discussão sobre a história contemporânea dos povos indígenas no Brasil. A partir da biografia da autora e da história do povo a qual ela pertence, foi possível discutir, por exemplo, sobre a permanência da violação dos direitos dos povos indígenas, o problema da migração forçada, bem como os seus impactos na vida dos povos originários.

Para auxiliar os estudos dos/as estudantes, solicitamos que eles/as respondessem as seguintes questões: 1- Quem produziu o poema? 2- Quando o poema foi publicado pela primeira vez? Explique qual era o contexto vivenciado pela autora. 3- Não podemos esquecer que a produção literária está marcada por questões do momento em que é produzida, mesmo quando retoma questões do passado. Tendo isso em vista, destaque as possíveis influências da história de Eliane Potiguara e de sua família que atuaram na escrita do poema “Eu não tenho minha aldeia”. 4- Como Eliane Potiguara explica a perda da sua aldeia no poema intitulado “Eu não tenho minha aldeia”? 5- Para a autora o mais importante é a sua ancestralidade, o legado dos seus antepassados. É a relação com os seus antepassados que faz ela ser quem é. Busque no poema exemplos disso. 6- Para os povos indígenas, a história dos seus antepassados é muito importante para a construção de sentidos no presente. Eliane Potiguara narra o passado para explicar a sua realidade. Você conhece a história dos seus ancestrais? Converse com um parente mais velho e faça um texto abordando brevemente a história de sua família.

A atividade proposta possibilitou aos/às discentes uma análise crítica do poema, bem como a ampliação de seus conhecimentos acerca do contexto do Brasil Contemporâneo e do protagonismo dos povos indígenas nesse período. Foi bastante interessante observar os/as estudan-

tes buscando compreender o contexto em que o poema foi escrito. Ao responderem o item 2 citado acima, eles e elas ressaltaram o seguinte:

Estudante RS: “o poema foi publicado pela primeira vez em 2004. Nesse período os povos indígenas lutavam por suas terras que seus pais e avós deixaram”.

Estudante PL: “o poema foi publicado em 2004, no livro metade cara, metade máscara. No contexto de homologação da terra indígena Raposa do Sol em Roraima”.

Estudante ES: “em 2004, no contexto de reivindicação de territórios pelos povos indígenas”.

Estudante MS: “o poema foi publicado em 2004. Contexto de envolvimento da autora com o Movimento Indígena no Brasil. Que se tornou defensora das demandas dos povos indígenas”.

Os/as estudantes demonstraram uma compreensão a respeito do contexto em que o poema foi escrito, destacando principalmente as dificuldades no processo de demarcação de terras indígenas no Brasil e a continuidade das ameaças de invasão desses territórios. A partir disso, foram construindo conhecimentos e as suas próprias narrativas sobre a situação dos povos originários na contemporaneidade.

Foi possível notar um esforço dos/as discentes em perceber como o enfoque dado pela autora à perda da aldeia no poema se relaciona com a sua vivência e a sua defesa dos interesses dos povos indígenas. Com relação a isso, vejamos o que alguns estudantes destacaram:

Estudante PL: “a vida de Eliane Potiguara influenciou diretamente no poema, pois teve sua família desaldeada, forçada a sair das suas terras ancestrais”.

Estudante RS: “o povo dela foi obrigado a sair da aldeia, foram expulsos, isso influenciou muito no poema.”

Estudante DM: “as suas vivências passadas. Pois sua família foi forçada a sair de sua aldeia, por motivos desumanos, tratados como animais.”

Estudante ES: “teve influência quando seus familiares foram expulsos de suas terras ancestrais e seu bisavô foi sequestrado”.

Estudante BF: “ela foi afastada da sua aldeia e ela sente saudade. Ela não perdeu sua etnia indígena”.

Estudante MS: “o poema retrata sua trajetória, ela não tinha sua aldeia, mas mesmo assim não perdeu sua etnia de indígena, não perdeu sua cultura”.

A partir das respostas dos/as estudantes, comentamos e debatemos sobre o que é ser indígena no século XXI. Foi possível compreender a importância da ancestralidade e do legado de seus antepassados para os povos originários, nos permitindo explicitar que ser indígena é um modo de ser, desconstruindo o estereótipo de que ser indígena é uma questão aparente, de usar vestimentas feitas com pena e folhas ou utilizar um cocar de pena e carregar um arco e flecha, como muitos estudantes pensavam.

Iniciamos o quinto encontro com as narrativas dos/as estudantes acerca da história de seus ancestrais. Essa produção havia ficado para casa, para possibilitar aos/às discentes o diálogo com as pessoas mais velhas de suas famílias. Contudo, infelizmente, pouquíssimos/as estudantes produziram as suas narrativas. Apesar disso, a atividade foi bastante significativa e nos chamou atenção como alguns/as estudantes se emocionaram ao contar a história de sua família. Nesse momento, à luz do pensamento do escritor indígena Daniel Munduruku, foi possível discutir sobre a importância de compreendermos a nossa realidade passada para a construção de sentidos no presente. De acordo com Munduruku (2009, p. 18), quando “a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também”. Nessa perspectiva, essa atividade foi importante para motivar os/as nossos/as estudantes a conhecerem melhor a sua história e, com isso, compreenderem a importância de respeitar a história dos povos indígenas no Brasil.

Ao longo da aula, também trabalhamos com o poema “Mulher!”, da escritora Eliane Potiguara, utilizado como fonte histórica na cons-

trução de conhecimento acerca do protagonismo indígena feminino na História do Brasil Contemporâneo. Buscamos incentivar a sua problematização por meio do levantamento de questões sobre as perspectivas, as interpretações e o enfoque dado pela autora no poema. Partimos da compreensão de que o uso escolar do documento em sala de aula pode estimular a observação do/a estudante e ajudá-lo/a na construção do pensamento crítico. Desse modo, de acordo com Schmidt (2020, p. 62), o/a estudante tem sido levado/a “a construir o sentido da história e a descobrir os seus conteúdos através dos documentos, porque o conhecimento não deve ser fornecido exclusivamente pelo professor”.

Buscamos reforçar para os/as discentes que, como qualquer fonte histórica, a obra literária é parcial, não é neutra, sofre a interferência do período em que foi escrita, bem como dos anseios e das intenções de quem a produziu. E para incentivar e orientar a problematização do poema em questão, conforme planejado, primeiramente realizamos a leitura e a reflexão de um texto sobre o protagonismo da escritora Eliane Potiguara. Após esse momento, sugerimos que respondessem as seguintes questões: 1- Explique o contexto vivenciado pela autora no que se refere à situação das mulheres indígenas no Brasil. 2- Como o enfoque dado por Eliane Potiguara no poema “Mulher” se relaciona aos anseios e interesses da autora? 3- Como Eliane exemplifica as violências sofridas pelas mulheres indígenas por meio da sua narrativa? Busque os exemplos nas estrofes do poema “Mulher”.

Observamos o empenho dos/as discentes para compreender o contexto vivenciado pela autora. Destacamos a seguir algumas exposições:

Estudante MJ: “Ela sofreu racismo, sexismo e foi silenciada, além de ser excluída de assuntos importantes. Eliane Potiguara quer e deu voz às mulheres enquanto lutava pelos direitos do povo dela e os direitos das mulheres”.

Estudante JP: “uma época de luta pelos direitos das mulheres indígenas, uma luta contra o machismo, a opressão e o racismo”.

Estudante NA: “Havia muito preconceito com as mulheres indígenas, pois não havia lugar de fala e desta forma sendo reprimidas”.

Estudante RS: “Ela vivia um tempo onde os indígenas eram oprimidos, principalmente as mulheres que sofriam muito por conta do machismo e do silenciamento”.

Estudante AK: “Um contexto onde as mulheres eram silenciadas, violentadas. As mulheres não tinham os seus direitos”.

Na maioria das respostas, notamos referências a um contexto marcado por diferentes formas de opressão, como o racismo e o machismo, além da questão da resistência. Isso nos mostra como o problema da violência ficou marcado em suas apropriações sobre a história indígena. Possivelmente isso ocorreu devido ao fato de esse assunto ter sido bastante abordado durante as aulas, tanto por meio dos textos de apoio, quanto também por meio dos poemas de Eliane Potiguara estudados durante as aulas. Contudo, percebemos que os/as estudantes foram expandindo os seus conhecimentos para além disso.

Por meio da análise do poema, os/as discentes puderam interpretar como a trajetória de luta da autora Eliane Potiguara em defesa das necessidades da população indígena, sobretudo das mulheres, tem impactado em sua narrativa poética. Quando perguntamos como o enfoque dado pela autora no poema “Mulher” se relaciona aos interesses e aos anseios de Eliane, vejamos algumas respostas apresentadas:

Estudante MS: “a influenciar a luta, buscar pelos direitos, reunir, tem o objetivo de buscar um novo futuro para as mulheres e fortalecer os seus direitos.”

Estudante AK: “ela quer que as mulheres se reconheçam e se juntem para lutar por seus direitos”.

Estudante PR: “para se libertar de tudo que já passaram e falar sobre a sua força.”

Estudantes DM: “fazer com que as mulheres vejam que podem conseguir os seus direitos, acabar com a violência, acordando elas para a realidade, em busca da sua identidade. Lutando pelos direitos delas”.

Estudante JP: “despe toda a roupa suja’ - a mulher se libertar da opressão, do racismo e do preconceito. ‘Lava tua dor a beira-rio’ - expressar a dor da mulher indígena.”

Estudante MJ: “Ela fala sobre suas irmãs, as mulheres, para as mesmas erguerem as suas cabeças, para ‘vomitem o seu silêncio’ e falarem, gritarem e lutarem por seus direitos”.

Os/as discentes destacaram em suas respostas e por meio de suas falas como o poema evidencia as perspectivas de Eliane sobre um futuro melhor para as mulheres indígenas. Além disso, observamos como os estudantes em suas análises destacam o interesse da autora de através da sua voz poética influenciar e incentivar as mulheres indígenas a lutarem por direitos. Tal perspectiva analítica permitiu aos/às estudantes a incorporação de novos olhares sobre a história indígena, partindo de uma concepção que traz à tona as ações dos homens e das mulheres indígenas de acordo com as suas necessidades. Dessa forma, eles e elas foram percebendo o papel político da literatura indígena, como ela foi se tornando um instrumento de confirmação da identidade étnica, como também de autoexpressão dessa população. Foi bastante interessante acompanhar essa construção de conhecimentos e perceber que o trabalho com a literatura indígena como fonte histórica foi um elemento importante para isso.

Com o intuito de perceber melhor a aprendizagem construída pelos/as estudantes por meio desse diálogo entre o ensino de História e a literatura indígena contemporânea, em nosso sexto encontro, solicitamos a realização de um desenho no qual eles e elas pudessem mostrar aquilo que sabiam sobre os povos indígenas no Brasil, como foi proposto em nossa primeira aula. Vejamos agora alguns dos desenhos apresentados:

**Figura 5** - Desenho feito pelo estudante DM abordando os povos indígenas no Brasil.  
6º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A estudante DM, ao apresentar o seu desenho (figura 5), afirmou o seguinte:

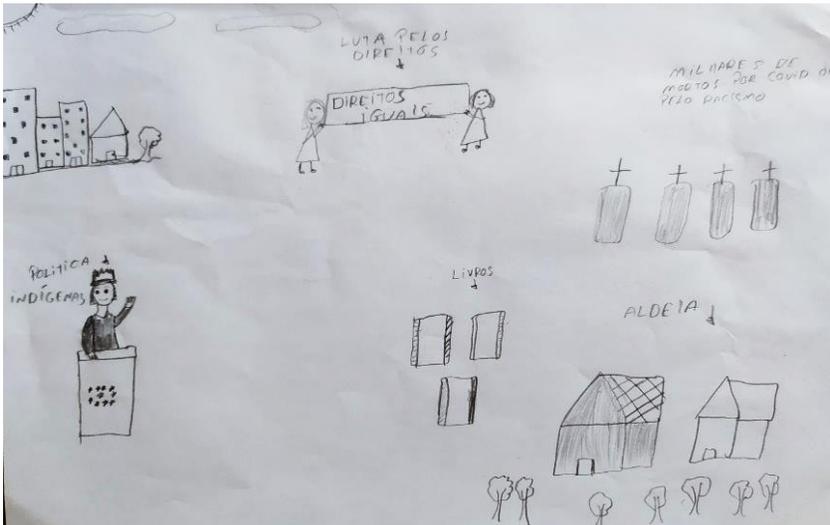
Busquei abordar o local originário deles e depois fui me aprofundando mais e entendendo que eles também podem estar na cidade, então busquei fazer prédios aqui para ficar bem o estilo de cidade. Também procurei abordar um pouquinho a história das mulheres indígenas.

O desenho mostra a compreensão da estudante de que na mesma temporalidade os povos indígenas estão presentes em diferentes espaços. Tal perspectiva rompe com a imagem que os/as estudantes apresentaram no primeiro encontro, a qual cristalizava esses sujeitos em identidades imutáveis e rígidas. Agora percebemos que eles e elas passaram a interpretar os povos indígenas a partir das suas ações cotidianas e das diferentes conjunturas.

Contudo, ainda observamos a presença de algumas visões estereotipadas. No desenho notamos que as mulheres representadas estão usando roupas semelhantes, as quais remetem às vestes trabalhadas em elementos naturais. Ao problematizarmos essa representação, enfatizamos que, de modo geral, os povos indígenas atualmente se ves-

tem como os não indígenas, de acordo com o clima. Em tempos festivos ou cerimônias, é comum que os homens e as mulheres indígenas, conforme a sua própria cultura, usem trajes e adornos característicos de sua ampla variedade cultural.

**Figura 6** - Desenho feito pela estudante TM abordando os povos indígenas no Brasil.  
6º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

A estudante TM relatou que após as abordagens feitas ao longo das aulas resolveu fazer algo que, de acordo com ela, mostrasse:

os povos indígenas que estão morando na cidade, muitas pessoas acham que eles moram apenas nas aldeias indígenas. Aqui são mulheres indígenas na política demonstrando sua voz, sua força, sua vontade de querer mudar o mundo. Aqui são mulheres protestando por direitos iguais, tentei também fazer livros, mostrar os povos que vivem em aldeias e coloquei as mortes ocorridas pela covid-19 e algumas delas por conta do racismo.

É possível notar como a estudante se apropriou dos conteúdos debatidos durante as aulas e como isso ampliou o seu olhar sobre a história indígena, sobretudo, das mulheres. A discente ressalta o protagonismo das indígenas no presente, lutando por direitos e por melhores condições de vida, além das suas vivências em diferentes espaços, ao

mesmo tempo em que demonstra uma compreensão acerca dos problemas enfrentados pelos povos indígenas atualmente no Brasil.

Os demais desenhos produzidos reforçam como as aulas contribuíram com essa expansão do conhecimento dos/as discentes, conforme podemos observar nas produções dos/as estudantes RS e AK a seguir.

**Figuras 7 e 8** - Desenhos feitos pelas estudantes RS e AK abordando os povos indígenas no Brasil. 6º encontro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Nos desenhos acima, há representações indígenas em diferentes contextos. O estudante RS (figura 7) relatou que buscou representar os/as escritores/as indígenas por meio do autor fictício “Zé Munduruku Palito”, criado por ele a partir da inspiração no escritor indígena Daniel Munduruku, citado ao longo das aulas. Já o nome palito deriva da característica e dos traços finos de seu desenho. Observamos como a literatura indígena contribuiu com o reconhecimento da diversidade étnica por parte dos/as estudantes. Em sua primeira produção (solicitada na primeira aula), o estudante apresentou um desenho intitulado “O índio palito” (figura 4); agora, exibiu um desenho que tem como título “Escritor indígena Zé Munduruku Palito”, representando a etnia Munduruku. Com isso, percebemos como esse trabalho tornou algumas comunidades e personagens indígenas conhecidas. Além disso, também notamos a substituição da palavra índio pela expressão indígena, o que ocorreu também em outros desenhos. Acreditamos que

isso esteja relacionado às compreensões decorrentes da problematização do caráter colonial do termo índio.

A discente AK explicou que no desenho (figura 8) acima buscou mostrar o papel da escritora Eliane Potiguara na luta pelos direitos dos povos indígenas. Ela apresenta a escritora em diferentes contextos: na biblioteca, palestrando, na universidade e na organização do movimento das mulheres indígenas. Além disso, a estudante acrescentou ao seu desenho as seguintes falas: “essa sim é a verdadeira história do meu povo” e a frase “se liberta mulher”. Com isso, observamos que a estudante foi incorporando olhares que trazem à tona os significados do protagonismo da escritora, agindo segundo os seus interesses individuais e coletivos na defesa das demandas dos povos originários, especialmente das mulheres indígenas.

Durante as aulas, a partir dos desenhos e das outras formas de participação dos/as estudantes, foi possível perceber as contribuições da utilização da literatura indígena como fonte histórica no ensino de História. Ela possibilitou a criação de narrativas distintas daquelas do indígena imutável ou extinto como vimos na primeira aula. Notamos que esse diálogo também permitiu uma compreensão acerca da contemporaneidade dos povos indígenas no Brasil e uma valorização das ações dessa população no presente.

## Considerações finais

A utilização da literatura indígena como fonte histórica mostrou-se bastante potente. No decorrer das aulas, os/as discentes foram construindo conhecimento histórico sobre os povos indígenas no contexto do Brasil Contemporâneo a partir do olhar indígena e, ao mesmo tempo, aprendendo a importância de problematizarmos e questionarmos as narrativas que acessamos.

Partindo das falas e das atividades realizadas pelos/as estudantes nas aulas, é muito gratificante perceber como eles e elas se apropriaram do conhecimento abordado e ampliaram seus olhares a respeito da história indígena e da construção do conhecimento histórico. Desejamos que tais conhecimentos possam resultar em atitudes de respeito e de valori-

zação da diversidade cultural brasileira. Sabemos que ainda há muito a ser feito e o diálogo com as vozes da população indígena, assim como da população afro-brasileira, precisa ser consistente e constante.

## Referências

DORRICO, Julie; DANNER, Francisco; DANNER, Fernando (org.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: Criação, Crítica e Recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. E-book. Disponível em: <https://www.editorafi.org/438indigena>. Acesso em: 29 nov. 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PESAVENTO, Sandra. História e literatura: uma velha-nova história. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, [S. l.], 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.1560>. Acesso em: 22 out. 2025.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Grummin Editora, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2020.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VIANA, Lucialine. **Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no ensino de história**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173174>. Acesso em: 18 maio 2020.

XAVIER, Antônio; VASCONCELOS, José. Povo Kanindé de Aratuba-CE: história, afirmação étnicocultural e educação. **Revista COCAR**, Belém, v. 12, n. 24, p. 472-500, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1956>. Acesso em: 1 out. 2022.

# **SEÇÃO III**

**ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA  
LOCAL E PATRIMÔNIO**



# Repensando o ensino de História: a utilização da música como estratégia para uma educação decolonial

Prof. Me. Emílio Albuquerque Fernandes<sup>1</sup>

## Introdução

Este trabalho dedica-se ao tratamento de músicas como fontes históricas do período que se convencionou chamar de *Belle Époque*, que abrange o final do século XIX e o início do século XX, como recurso didático para uma educação decolonial. Esse período foi marcado por transformações urbanas e a inserção da modernidade na dinâmica social das principais cidades cearenses, o que gerou conflitos de diversas ordens causados, sobretudo, pela tentativa de controle dos corpos dissidentes. Nesse sentido, mobilizamos o conceito de interseccionalidade como eixo central deste trabalho, pois compreendemos que as opressões de classe, raça, gênero e outros marcadores sociais são correlacionadas e indissociáveis.

Portanto, para ensinar o aluno a transgredir, trabalhamos essas opressões de forma combinada. Mobilizamos também o campo da decolonialidade como principal orientação teórica da pesquisa, pois compreendemos a modernidade como um fenômeno global constituído por relações assimétricas de poder, que implicam no controle do trabalho, das práticas e das subjetividades dos povos dominados.

---

1 Mestre em Ensino de História-UFC (como bolsista da CAPES) e professor da rede pública do estado do Ceará. E-mail: emilio.fernandes@prof.ce.gov.br

## A música na Belle Époque, controle social e interseccionalidade

O conceito de interseccionalidade foi criado pela jurista Kimberle Crenshaw<sup>2</sup> em 1989. Em seu trabalho, Crenshaw define interseccionalidade como a interação entre diferentes formas de opressão. A autora analisa as consequências materiais e simbólicas que atingem os grupos que estão na encruzilhada de diferentes marcadores e o modo como ações e políticas específicas operam conjuntamente na criação de vulnerabilidades. Dessa forma, a experiência de ser uma mulher negra não pode ser entendida em termos de ser negro e de ser uma mulher, separadamente, mas deve incluir as interações, que frequentemente se reforçam mutuamente.

O feminismo negro assumiu a interseccionalidade como uma referência essencial devido às múltiplas categorias de opressão vivenciadas por mulheres negras, como demonstra o manifesto publicado pelo Coletivo Combahee River no ano de 1977. O Coletivo Combahee River<sup>3</sup> defendeu a ideia de que a libertação das mulheres negras implicaria a liberdade de todas as pessoas, uma vez que exigiria o fim do racismo, do sexismo e da opressão de classe. O feminismo negro nos Estados Unidos se tornou

- 2 Para Kimberle Crenshaw, professora de Direito na UCLA e Columbia, a teoria da interseccionalidade surgiu, especificamente, para resolver um problema particular. “É importante esclarecer que o termo foi usado para verificar a aplicabilidade do feminismo negro em leis antidiscriminação”, diz ela. Na palestra realizada na LSE naquela noite, ela trouxe o caso de *Degraffenreid vs General Motors*, em que cinco mulheres negras processaram a GM por discriminação de raça e gênero. “O principal desafio da lei é a forma como foi fundamentada, porque a lei antidiscriminação olha para raça e gênero como elementos separados”, diz ela. “A consequência disso, é que as mulheres negras americanas — ou quaisquer outras mulheres não brancas — vivem a experiência de uma discriminação por sobreposição ou conjunta. A lei, inicialmente, não estava lá para vir em sua defesa”. Cf. A versão original (em inglês) deste documento, intitulado *Background Paper for the Expert Meeting on Gender-Related Aspects of Race Discrimination*, encontra-se na homepage Women’s International Coalition for Economic Justice: [www.wuceh.addr.cin/wcar\\_docs/crenshaw.html](http://www.wuceh.addr.cin/wcar_docs/crenshaw.html). A tradução em português deste documento está publicada no Portal Geledés, disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw>.
- 3 O Manifesto do Coletivo Combahee River foi publicado originalmente no *Capitalist Patriarchy and the Case for Socialist Feminism*, pela Monthly Review Press. O Coletivo foi nomeado em homenagem à ação de guerrilha, liderada pela abolicionista Harriet Tubman, em 2 de junho de 1863, que levou à libertação de mais de 750 homens e mulheres escravizados. O Coletivo começou como um grupo de feministas negras que incluía mulheres-chave como Barbara Smith, Beverly Smith e Demita Frazier, comprometidas com a construção de uma alternativa radical às organizações de feministas brancas, como também ao movimento Black Power e a organizações por direitos civis, lideradas por homens negros. Cf. A tradução em português deste documento foi publicada na Revista Plural, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/159864/154434>.

popular na década de 1960, em resposta ao sexismo do Movimento dos Direitos Civis e ao racismo do movimento feminista.

Angela Davis (2016), Bell Hooks (2013) e aqui no Brasil Lélia Gonzalez (2020) são algumas das autoras que usaram a interseccionalidade na tentativa de compreensão das múltiplas categorias de opressão vivenciadas, sobretudo por mulheres negras. A escritora e fotógrafa Anne McClintock (2010), em seu livro *Couro Imperial: Raça, Gênero e Sexualidade no Embate Colonial*, vai mostrar a operacionalidade do conceito de interseccionalidade. Para McClintock, raça, gênero, classe e sexualidade existem em relação entre si e através dessa relação, contraditória e conflituosamente. Ela também alerta que os entrelaçamentos entre esses domínios não devem implicar em reduções de uns sobre os outros.

Anne McClintock mobiliza fontes e metodologias distintas para refletir sobre as relações entre essas categorias de gênero, raça, classe e sexualidade. Isso fica evidente na introdução quando ela analisa um mapa presente no livro *As minas do Rei Salomão*, do escritor Henry Rider Haggard, para fazer uma analogia sobre a ordem oculta subjacente à modernidade industrial: a conquista da força sexual e de trabalho das mulheres colonizadas. McClintock identifica no mapa o corpo feminino. Ela inverte o mapa e mostra a conquista dos corpos femininos e a apropriação violenta desse corpo. Desbravamento tem relação com o defloramento, relação de dominação que envolve a subordinação dos corpos, que se impõe no trabalho e na pilhagem imperial.

## Debate teórico-metodológico

Como a significação do conceito no conhecimento escolar não corresponde à significação do mesmo conceito no saber acadêmico, no processo de aprendizagem as fontes se transformam em recursos didáticos, na medida em que são chamadas para responder perguntas e questionamentos adequados aos objetivos da história ensinada. Circe Bittencourt (2008) aponta que a música se tornou objeto de pesquisa de historiadores muito recentemente e vem sendo utilizada como material didático no Ensino de História com certa frequência. De acordo

com a autora, a música popular tem atraído tanto pesquisadores brasileiros como professores. No entanto, o principal desafio é como transformá-la em objeto de investigação. José D'Assunção Barros (2018) considera alguns tipos de interação potencialmente inscritos na relação Música-História.

(1) a música como objeto de estudo para a História (a História da Música, por exemplo); (2) a música como fonte histórica que pode ser utilizada pelos historiadores (isto é, os documentos sonoros e realizações musicais como fontes para que os historiadores possam estudar aspectos diversos da história, e não apenas, necessariamente, a história da música); (3) a música como meio possível para encaminhar representações da História (obras musicais tematizando a história como universo de acontecimentos, ou mesmo obras musicais que tomem para si a tarefa de falar sobre a História, agora entendida como campo de saber); (4), por fim, a Música como campo de saber ou de possibilidades que pode contribuir significativamente para uma renovação da própria História como disciplina ou campo de conhecimento (Barros, 2018, p. 25-26).

Pretendo me concentrar nos desafios e dificuldades que se relacionam ao tratamento da música como fonte, particularmente no Ensino de História. Há inúmeros aspectos que podem ou devem fazer parte do movimento analítico empreendido pelo professor de História quando este utiliza a música como fonte para examinar aspectos variados da disciplina, tais como tornar compreensível a relação entre o tempo da narrativa e o tempo vivido.

Optamos por uma abordagem das fontes diferente daquelas desenvolvidas na historiografia canônica, pois compreendemos que o lugar epistêmico desses artistas perpetua uma visão eurocêntrica. Para a historiadora Ana Carolina Pereira (2018), existe uma diferença entre o lugar social e o lugar epistêmico. A autora argumenta que, embora a categoria de lugar social seja capaz de revelar a realidade de bastidores de uma determinada produção, ela não afirma o *lócus* (epistêmico), ou seja, o lugar de enunciação.

Nesse sentido, acreditamos que o lugar epistêmico não deve apenas partir de um compromisso ético-político, o que significa localizar se os sujeitos subalternizados socialmente como negros, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIA+, ultrapassam a condição de objetos de investigação e assumem a posição de protagonistas como produtores do conhecimento histórico. Para este artigo, decidimos trabalhar com duas canções. Segundo a historiadora Miriam Hermeto (2012):

A rigor, a canção popular pode (e deve) ser utilizada como recurso didático no ensino de História em qualquer seguimento da educação. [...] Assim sendo, como tema, objeto de estudo e fonte, ela é, genericamente, adequada a práticas escolares e planejamentos didáticos voltados para alunos de qualquer faixa etária. [...] Partindo desse ponto, pode-se afirmar que as reflexões deste livro sobre a historicidade da canção e as suas possíveis abordagens na educação histórica – como objeto de estudos e fonte histórica – podem contribuir para a formação continuada de docentes de todos os seguimentos de ensino (Hermeto, 2012, p. 13).

De acordo com os debates atuais em torno do conhecimento histórico, ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. As instrumentalizações em História, que, numa perspectiva de progressão gradual se exigem aos jovens distintos níveis de escolaridade, aos cidadãos comuns, aos professores de História ou aos historiadores, poderão sintetizar-se assim:

Interpretação de fontes: “ler” fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas. Compreensão contextualizada: entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas

próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses e investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento. Comunicação: exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis (Barca, 2018, p. 78).

Nesse sentido, ensinar e aprender História significa desenvolver competências pautadas no conhecimento histórico admitindo a existência de múltiplas explicações ou narrativas sobre o passado, contudo sem aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, mas, pelo contrário, entendendo a objetividade dos processos históricos. Para a construção do conhecimento histórico, a teoria exerce um papel fundamental no direcionamento metodológico. No livro *Jörn Rüsen e o Ensino de História* (2010), Rüsen reforça que situar os referenciais teóricos no processo de seleção dos conteúdos escolares não tem como objetivo a participação em debates acadêmicos, mas é uma necessidade para o trabalho docente que permanentemente se realiza na escola.

Para o historiador, os documentos ou fontes são a matéria-prima de seu ofício. Ao se debruçar sobre uma fonte, o pesquisador tem em mente que o registro que ele tem em mãos é um objeto de produção humana e que, portanto, ele tem vários processos de elaboração e de apropriação. Uma fonte é um indício, um registro, um elemento que nos possibilita apontar perspectivas e possibilidades de construção dentro da pesquisa. No Ensino de História, o estudante não tem domínio dessa operação historiográfica, que articula um lugar, procedimentos e um texto.

Partindo dessa perspectiva, iniciamos com o levantamento de ideias que os alunos possuem previamente sobre os temas. Esses temas são apresentados por meio de questões suleadoras:<sup>4</sup> I. Como a música auxilia na compreensão dos impactos da modernidade nos corpos dissi-

---

4 Optei por utilizar o termo sular porque este, creio, problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à óptica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do norte como referência universal.

dentos? II. De que modo o conceito de interseccionalidade pode ser operado no Ensino de História? Desse modo, os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos do senso comum que o sujeito experiencia. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

### **Música, decolonialidade e a inserção da modernidade nos corpos dissidentes**

As ideias e experiências normalmente associadas ao conceito de modernidade são as de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular. Em seus ensaios dedicados à História, Walter Benjamin (2018) elabora críticas severas à modernidade, compreendida como o resultado do avanço das forças produtivas capitalistas, ao aprofundamento das desigualdades entre as classes sociais, aos nacionalismos belicosos e suas xenofobias.

Para os autores latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade, a modernidade surge na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa entre o final do século XV e o início do século XVI. O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010), um dos principais representantes desse grupo, elabora o conceito de colonialidade do poder para elucidar os desdobramentos sociopolíticos do processo de extinção do colonialismo. De acordo com o autor, a colonialidade consiste em um padrão de dominação global que se constitui como a face oculta da modernidade.

Um dos méritos do grupo de investigação Modernidade/Colonialidade foi o de sistematizar e apresentar com clareza discussões que estavam dispersas em alguns autores da tradição do pensamento negro, bem como em outras tradições formuladas por autores do chamado Sul global. Os membros desse grupo analisam a estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema-mundo moderno/colonial e em suas formas específicas de acumulação e de exploração. Há uma compreensão da modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder,

que implica no controle do trabalho, das práticas e subjetividades dos povos dominados.

Os escritos dos martinicanos Frantz Fanon (2008) e Aimé Césaire (2020) contribuíram de forma contundente para esse grupo incorporar a raça como dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial. Para o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2019), racismo é o “princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas”. Nesse sentido, a decolonialidade<sup>5</sup> se apresenta como um campo formado por pensadores(as)/intelectuais que discutem as heranças e ditames do pensamento moderno para povos, nações e territórios que têm na sua historicidade as marcas do processo civilizador ocidental.

No Ensino de História, pretendemos demonstrar como a música do fim do século XIX e início do XX assimilou as transformações advindas da modernidade e atravessou os corpos dissidentes. Sem dúvida, a canção, enquanto documento, tem a rica capacidade de tornar uma narrativa assimilável e, ao se valer de uma letra, debate diversos valores e questões que se constituem historicamente. Entretanto, existem algumas preocupações que são muitas vezes negligenciadas pelos docentes. Com relação à linguagem musical interna, o historiador José Geraldo Vinci de Moraes aponta para a necessidade de levar em conta variantes básicas relacionadas à linha melódica, à harmonização (acordes) e ao ritmo.

A(s) melodia(s) principal(is), os motivos musicais, o andamento, os ritmos e a harmonização, são elementos da linguagem musical que podem ser analisados isoladamente e nas relações entre si, pois têm um discurso e características próprias que normalmente apontam indícios importantes e determinantes para sua compreensão. Mas eles também devem ser compreendidos na lógica do desenvolvimento da visão de mundo do autor que está, obviamente, vinculada também aos aspectos sociais e culturais de um determinado gênero e estilo. Além disso, a forma instrumental, os tipos de instrumentos e seus timbres, a interpretação e também os arranjos de um dado do-

5 Primeira e Segunda Geração Pós-Colonial, Estudos Subalternos, Grupo Modernidade/Colonialidade e Pensamento Militantes/Intelectuais Negros (As)/Indígenas no Brasil.

cumento sonoro contêm indicações fundamentais para compreender a canção em si mesma e nas suas relações com as experiências sociais e culturais de seu tempo (Moraes, 2000, p. 215).

Propomos iniciar essa discussão com a música *Medroso de Amor*, canção para voz e piano de Alberto Nepomuceno, sobre texto de Juvenal Galeno. Alberto Nepomuceno defendeu a instauração do canto em língua nacional nos salões de concerto, recorrendo em suas canções aos poemas de autores brasileiros. Encontramos em *Medroso de Amor* um ritmo sincopado característico da música que surgia nas principais capitais brasileiras nesse período, presente em gêneros como o maxixe, o tango brasileiro e o choro. Na música, a síncopa se caracteriza pelo elemento rítmico que consiste no deslocamento da acentuação da parte fraca do tempo para a parte forte do tempo.<sup>6</sup>

#### Medroso de Amor

Moreninha, não sorrias. Com meiguice, com ternura  
Não sorrias com meiguice Este riso de candura  
Não desfolhes, não sorrias Que eu tenho medo de amores  
Que só trazem desventuras.

Moreninha! Não me fites Como agora, apaixonada  
Não me fites como agora, moreninha Este olhar toda enlevada  
Não desprendas, não me fites Pois assim derramas fogo Em  
minha alma regelada.

Moreninha! Moreninha, vai-te embora Com teus encantos  
maltratas Moreninha, vai-te embora  
Eu fui mártir das ingratas Quando amei. Oh, vai-te embora!  
Hoje fujo das mulheres  
Pois fui mártir das ingratas.<sup>7</sup>

6 Curso de Teoria Musical 1 - Síncopa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9rK8Xx9ZS4E>. Acesso em: 19 maio 2024.

7 *Medroso de Amor* (Alberto Nepomuceno), Op. 17º n.º1. Código | AN8.15. Voz, Piano; Autor do texto: Juvenal Galeno, 1894. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ntwquNrT-c9Q>. Acesso em: 19 maio 2024.

Todas as frases da segunda parte de Medroso de Amor começam com síncopas, o que imprime, em combinação com a letra, uma sensação de inquietude. Essa estrutura rítmica aparece como base da música brasileira nos ensaios de Mário de Andrade (1999). Em um de seus artigos publicado na *Latin American Review*, o escritor aponta que o lundu seria: “a primeira forma musical afro-negra que se dissemina por todas as classes brasileiras e se torna música nacional”. Ele continua o argumento destacando a importância da síncopa: “primeira forma musical que adquire foros de nacionalidade. Não é mais de classe. Não é mais de raça. Não é branco, mas já não é negro mais. É nacional” (Andrade, 1999, p. 213-233).

Outras características musicais merecem destaque, como o contratempo existente no piano da primeira parte da canção em andamento rápido (*Presto*) indicado pelo compositor, reforçando essa sensação de inquietude. Já na parte vocal, seu aspecto cromático (sequência de semitons) dá um tom queixoso que corrobora a indicação escrita na partitura (com insistência e ternura) e o próprio título da canção. Voltando à segunda parte da canção, podemos perceber uma alternância de tonalidades, entre o tom original (ré menor) e sua relativa (fá maior), imprimindo um caráter agridoce à música justamente por conta desta alternância de tons, pois geralmente, mas nem sempre, tonalidades menores imprimem atmosferas mais sombrias, melancólicas e/ou nostálgicas, dentre outras; enquanto tonalidades maiores geralmente são mais associadas à luminosidade, são mais alegres, etc. Ao oscilar entre tons maiores e menores, combinados aos outros elementos musicais e à própria letra, temos essa sensação mais agridoce e, ao mesmo tempo, de indecisão e de queixume.

Quanto ao instrumental, trata-se de uma canção de câmara escrita para voz (impostada, geralmente soprano ou mezzo-soprano) e acompanhamento de piano, formação instrumental tipicamente europeia (originária do Lied alemão), já que o compositor era vinculado ao nacionalismo de estética romântica. Medroso de Amor nos ajuda a refletir em sala de aula sobre as intersecções entre gênero e raça por conta do tema dessa canção e a incorporação de estruturas rítmicas afrodiáspóricas.

O contexto social que o compositor Alberto Nepomuceno estava inserido era o mesmo da Geração de 1870, responsável, segundo a historiadora Lilia Schwarcz (1993), pela construção do conceito de raça no Brasil. Para esses estudantes das faculdades de direito, raça era um conceito fundamental, mas existiam diferenças essenciais entre elas que seriam superadas apenas com o progresso, ou seja, pela inclusão da experiência local europeia como modelo normativo. Essas ideias entram no Brasil no momento posterior à Guerra do Paraguai e ganham força nos anos de 1880, quando a questão da abolição estava virando um tema que transcendia as nossas fronteiras. Não é à toa que, estimulado pelo relacionamento com Tobias Barreto e outros intelectuais da Faculdade de Direito, conhecida como Escola do Recife, Alberto Nepomuceno assume engajamento na causa abolicionista, posicionamento que passa a se manifestar também em suas atividades musicais. O historiador José Hilário Ferreira Sobrinho (2011) argumenta que durante décadas a historiografia privilegiou o protagonismo dos abolicionistas brancos em detrimento das lutas dos negros contra o comércio de seres humanos.

Na prática, a Geração de 1870 construiu os alicerces, agora em bases republicanas, para a subcidadania dos negros, racismo institucional e práticas constantes de violências epistêmicas. No Ensino de História, pretendemos demonstrar, por meio de *Medroso de Amor*, como essas violências estão disfarçadas e legitimam as relações assimétricas de poder do grupo dominante. No caso dessa canção, isso ocorre com a apropriação cultural do outro como tentativa de dominação ontológica. Para Alberto Nepomuceno, refinamento era sinônimo de predominância da linguagem musical europeia sobre as sonoridades afrodiáspóricas, como podemos observar na escolha do tipo de canto (lírico), instrumento (piano) e estrutura (estrófica).

Na letra da canção sobre o poema de Juvenal Galeno encontramos estereótipos de mulheres não brancas no uso de expressões genéricas, como *moreninha*, e o foco em atributos físicos e comportamento lascivo. Essas formas de nomear grupos tão diversificados são pejorativas e reducionistas. Para Lélia Gonzalez (2020), esse discurso hegemônico que tenta definir e classificar essas mulheres opera diretamente na

materialidade dos seus corpos. Mulheres negras são tratadas como objetos sexuais numa sociedade racista e machista como a brasileira. Desde o período colonial, as mulheres negras eram estupradas e violentadas sistematicamente, deflagrando uma relação direta entre colonização e cultura do estupro.

Gilberto Freyre (2005) reforça esses estereótipos quando recorre às modinhas coloniais para explicar a longevidade da preferência masculina por mulheres mestiças para o “amor físico”. Segundo o autor de *Casa Grande & Senzala*, essas canções estariam impregnadas do erotismo dos ioiôs nos seus derreios pelas “mulatinhas” de cangote cheiroso:

[...] o nosso lirismo amoroso não revela outra tendência senão a glorificação da mulata, da cabocla, da morena celebrada pela beleza dos seus olhos, pela alvura dos seus dentes, pelos seus dengues, quindins e embelegos muito mais do que as “virgens pálidas” e as “louras donzelas” (Freyre, 2005, p. 418).

É sintomático que a obra “*Casa Grande & Senzala*” seja considerada um cânone da historiografia brasileira enquanto obras de autores como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Guerreiro Ramos, Maria Beatriz Nascimento e Clóvis Moura tenham ficado por décadas invisibilizadas. Para a escritora Grada Kilomba (2019), a academia não é um espaço neutro, é um espaço branco onde o privilégio de falar tem sido proibido às pessoas negras e não brancas. Historicamente, esse espaço vem construindo teorias que levam os negros à subordinação absoluta ao branco. Na academia, os não brancos são descritos, explicados, categorizados, relatados, expostos e desumanizados.

Esses problemas também são sentidos na educação básica. Segundo a educadora Fernanda Gomes Fragoso (2017), os livros didáticos também refletem essa hierarquia colonial violenta ao destinarem posições de subalternidade às mulheres negras. O objetivo da sua pesquisa foi investigar quais são as representações raciais e de gênero que podem ser associadas às imagens dessas mulheres. Para a sua dissertação, ela investigou os livros didáticos de história pelo Programa Nacional do

Livro Didático (PNLD), do Governo Federal, do ciclo trienal de 2014, para os alunos dos sétimos e oitavos anos, com idade entre 12 e 14 anos. Fernanda Gomes chegou à conclusão que, apesar dos avanços, as imagens de mulheres negras aparecem desconexas dos textos e estão quase sempre ligadas ao tema da escravidão.

Na música *A Cozinheira*, de autoria de Raimundo Ramos, gravada pelo cantor Mário Pinheiro, compreendemos como a classe, somada ao gênero e à raça, são categorias importantes no debate no Ensino de História sobre as violências sistêmicas perpetradas em nossa sociedade. O contexto social do período que Raimundo Ramos escreveu *A Cozinheira* era de crise gerada pelo pós-Abolição, que levou mulheres não brancas a ocuparem os espaços periféricos das cidades e a constituírem uma massa de desempregadas, exército de mão de obra barata, vivendo precariamente de artesanato caseiro, da comercialização de gêneros de consumo e do serviço doméstico.

### **A Cozinheira**

Consente atizar teu fogo, Quero fazer labareda:  
Não consentes?...Até logo... Arreda, morena, arreda.

Arreda! Passar desejo Em busca de outro fogão, Visto que  
não agüentas O calor deste tição.

Se tens fogão estragado Não fui eu que o estragou; Quei-  
xa-te do desleixado Que teu fogo abandonou.

Gosto de fogão de barro! Prefiro-o à fogão de ferro...  
E quando co'algüem me esbarro Faço o fogo e.. dou um  
berro!

Aprende, que o fogo medra Como se fosse um vulcão:  
Applca carvão de pedra Que é melhor do que tição.<sup>8</sup>

Raimundo Ramos, mais conhecido pelo apelido capacitista Ramos Cotoco, ganhou visibilidade por ter sido um dos responsáveis pelo rom-

8 A cozinheira (Raimundo Ramos). Intérprete: Mário Pinheiro, Rio de Janeiro, Casa Edison-Odeon, 108134, 1907-1912. 78rpm. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8DhrBLj1J2Y>. Acesso em: 19 maio 2024.

pimento dos padrões da modinha romântica no Ceará. Considerado uma espécie de cronista da música por sua maneira sarcástica e irreverente de lidar com os conflitos sociais causados pelas transformações urbanísticas, Raimundo Ramos teve seis de suas canções gravadas em disco na *Odeon Record*<sup>9</sup> pelo cantor Mário Pinheiro, dentre as quais *A Cozinha*, um maxixe para piano e ganzá. O maxixe ou tango brasileiro é um tipo de dança com incorporação de ritmos afrodiaspóricos (lundu), misturados com ritmos caribenhos (habanera) ou europeus (polca), que foi disseminado pelos cariocas para o restante do país entre o fim do século XIX e início do século XX.

Mário Pinheiro acrescentou o ganzá ao piano, um instrumento de percussão geralmente feito de um tubo de metal ou plástico em formato cilíndrico, preenchido com areia, grãos de cereais ou pequenas contas, funcionando como uma espécie de chocalho. A Missão de Pesquisas Folclóricas, dirigida por Mário de Andrade durante a década de 1930, catalogou o ganzá nas emboladas de coco do Rio Grande do Norte. Moradores da comunidade indígena Catu dos Eleotérios, localizada entre os municípios de Canguaretama<sup>10</sup> e Goianinha, no estado do Rio Grande do Norte, afirmam que o ganzá é uma variação do maracá, instrumento afro-indígena proibido na primeira metade do século XX pela ligação com os antigos cultos religiosos, dos quais o catimbó-jurema é uma ramificação.

Chiquinha Gonzaga e Ernesto Nazareth foram dois grandes divulgadores do maxixe ou tango brasileiro, cujas obras ganharam capilaridade em diversos setores sociais, alcançando, depois de certa resistência, as camadas economicamente mais privilegiadas. Embora essas apropriações contribuíssem posteriormente para encabeçar um projeto de identidade nacional da branquitude,<sup>11</sup> o corpo negro carrega ancestralidade e transmite saberes responsáveis pela reinvenção da forma como interagimos socialmente e celebramos por meio da músi-

9 Tinha como sede comercial a Casa Edison, do proprietário e introdutor desta indústria no Brasil, Fred Figner; a Favorite Record, da Casa Faulhaber; a Colúmbia e a Casa Phoenix.

10 O município de Canguaretama nasceu de um povoado chamado Saco do Uruá, composto por indígenas fugidos de aldeamentos e quilombolas. Cf. (Gomes, 2014).

11 A branquitude é uma racialidade construída sócio-historicamente como uma ficção de superioridade, que produz e legitima a violência racial contra grupos sociais não-brancos e beneficia os brancos dando a eles privilégios materiais e simbólicos. In: Bento, 2022.

ca. Ernesto Nazareth também era um entusiasta das composições de Raimundo Ramos, mas, por ele ser um artista desconhecido, de um estado longínquo da então capital da República, não teve o seu nome creditado na canção.

Observamos na letra de A Cozinheira<sup>12</sup> que a herança escravagista e patriarcalista se perpetua na tentativa de tratar os corpos de mulheres de cor que trabalhavam com serviços domésticos como mero instrumento de prazer sexual. Nessa transição do regime de escravidão ao trabalho remunerado não houve nenhuma política no sentido de romper com a ideia de inferioridade do trabalho doméstico e nem o reconhecimento dos direitos sociais daqueles que o exerciam (em sua maioria mulheres negras). Nesse sentido, partimos no Ensino de História da discussão de como o racismo, o patriarcalismo e o sexismo brasileiro contribuíram para a manutenção das desigualdades sociais no sistema capitalista. Vale ressaltar que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada em 1943, ignorou a categoria sob a alegação de que as trabalhadoras domésticas desempenhavam atividades de caráter não econômico.

A presidenta Dilma Rousseff sofreu severas críticas ao assinar em 2015 o texto que regulamentava a emenda constitucional que ampliava os direitos das empregadas domésticas, conhecida como PEC das Domésticas, o que contribuiu para que no ano seguinte sofresse um golpe de Estado. A educação como prática de liberdade se torna possível apenas quando conseguimos entender que a colonialidade do poder se propaga como um espaço ou malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas. Amparada na obra de Paulo Freire, Bell Hooks (2013) acredita que o conhecimento teórico precisa ser descentralizado e reconhece a falta de interesse da academia em aproximar a teoria da prática.

A historiadora Maria da Glória de Oliveira (2018) defende a efetividade da categoria de gênero como aparato conceitual crítico dos fundamentos epistêmicos da disciplina e da escrita da história, tais como a suposta irrelevância de marcadores de sexo, de raça e de classe social

---

12 Esses estereótipos sobre mulheres que se dedicavam ao trabalho doméstico estão presentes também em outras composições de Raimundo Ramos.

do sujeito da operação historiográfica, implícito nos critérios supostamente neutros, objetivos e universais de racionalidade. Em seu *artigo Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia*, a autora argumenta:

Nunca será excessivo assinalar que a pesquisa histórica, como as demais pesquisas nas ciências humanas, é um espaço constituído por hierarquias de poder, de prestígio e de influência que conformam disputas nem sempre explícitas entre modelos teóricos e agendas de investigação que, de modo predominante, são oriundos dos centros metropolitanos do chamado Norte global e difundidos por autores europeus e estadunidenses, o que, nos espaços periféricos, configura a chamada “dependência acadêmica” (Oliveira, 2018, v. 11, n. 28).

## Considerações Finais

Concluimos neste trabalho que o professor, para ensinar o aluno a transgredir, deve incluir, em sua prática pedagógica, o reconhecimento das diferenças determinadas pela classe social, raça, gênero, sexualidade, entre outros marcadores, de forma interseccional. Optamos por trabalhar com a perspectiva de Bell Hooks sobre a obra de Paulo Freire por entendermos que o autor frequentemente operava com essas categorias de modo isolado. Identificamos, nas fontes trabalhadas, que a matriz epistemológica da modernidade se perpetua nas sociedades pós-coloniais por meio da colonialidade, e conseqüentemente, no ensino básico. No entanto, acreditamos que essas instituições podem ser modificadas, subvertidas e revolucionadas mediante a ação coletiva.

## Referências

ANDRADE, Mário de. Cândido Inácio da Silva e o lundu. **Latin American Music Review**, Austin, v. 20, n. 2, 1999.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto a avaliação. *In*: OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de (org.). **Pensamento Histórico e Consciência Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

BARROS, José D'Assunção. História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação. **História & Perspectivas**, Uberlândia, n. 58, p. 25-39, jan./jun. 2018.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 264 p.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020. 136 p.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. 248 p.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. 191 p.

FERREIRA SOBRINHO, José Hilário. "Catirina, minha nêga, tão querendo te vendê...": escravidão, tráfico e negócios no Ceará do século XIX (1850-1881). Fortaleza: SECULT/CE, v. 1, 2011.

FRAGOSO, Fernanda Gomes. **Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 50. ed. revista. São Paulo: Global, 2005.

GOMES, André Luís. Cultura popular nos arquivos de Mário de Andrade: "Na pancada do Ganzá" e os Fundos Villa-Lobos. **Signo**, Rio Grande do Sul, v. 39, n. 66, p. 164-186, 2014.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de História:** palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MCCLINTOCK, Anne. **Couro imperial:** raça, gênero e sexualidade no embate colonial. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. **História da Historiografia:** International Journal of Theory and History of Historiography, Rio de Janeiro, v. 11, n. 28, 2018.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, p. 88-114, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação racial. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# A educação patrimonial e o patrimônio estatuário das cidades

Profa. Ma. Liesly Oliveira Barbosa – SEDUC-CE1

## Introdução

Este artigo compõe parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória – UFC, que resultou na dissertação intitulada “Que estátua é essa? Os monumentos estatuários e bustos como fontes para a problematização dos objetos de conhecimento nas aulas de História no Ensino Médio”.

Neste artigo, propomos uma breve análise da trajetória da Educação Patrimonial no Brasil, assim como das propostas de trabalho com a estatuária pública das cidades. Pretendemos analisar as ações educativas propostas pelos órgãos e pesquisadores ligados ao patrimônio, como um meio para promover a proteção, a preservação e a problematização do patrimônio cultural, histórico e artístico brasileiro, e em especial, o patrimônio estatuário.

Importa refletir sobre o papel das estátuas e bustos dispostos nos espaços públicos como documentos, vestígios, evidências do passado que permitem aos estudantes compreender a construção de narrativas oficiais nestes lugares da cidade, além de propiciar reflexões sobre memória, pertencimento, identidade, representatividade e empatia histórica.

O estudo também apresenta uma nova relação educativa com o patrimônio oficial erigido nas praças e espaços públicos da cidade, por

---

1 Mestra em Ensino de História (ProfHistória – UFC – Bolsista CAPES), professora da rede estadual de ensino do Ceará. E-mail: liesly01@gmail.com

meio das estátuas e bustos, possibilitando aos alunos conhecer, interpretar e apropriar-se ou ressignificar as memórias celebradas a partir de tais monumentos. Para tanto, o estudo propõe um produto didático que apresenta uma metodologia de trabalho com os monumentos estatuários. O produto foi realizado em forma de *e-book* e compõe parte da dissertação já anteriormente citada que foi defendida em 2023.

É importante frisar que esta proposta não tem a finalidade de exaltação do patrimônio oficial e que surgiu da necessidade de que os alunos expressassem seus sentimentos e se posicionassem em relação ao patrimônio estatuário erigido em sua cidade. Sendo assim, não visa apenas à apropriação, valorização e preservação dos monumentos com os quais se identificam, mas também à possibilidade de produção de uma proposta de intervenção ou ressignificação dos monumentos com os quais não se identificam.

### **A educação patrimonial no Brasil: Um breve histórico.**

Nos últimos anos, muito já se escreveu a respeito da trajetória da Educação Patrimonial no Brasil, entre publicações institucionais, produzidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e por especialistas no tema, como Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg, Adriane Queiroz Monteiro, Antônio Gilberto Ramos Nogueira, Almir Oliveira, Carmen Gil, Janice Gonçalves, Diego Machado, Cristina Meneguello, Sandra Pelegrini, dentre outros. Entretanto, compreendemos que um breve histórico a respeito da Educação Patrimonial em nosso país, a partir do século XX, faz-se necessário para este estudo.

Nesse sentido, importa ressaltar que as referências à relevância de ações educativas como um meio para promover a proteção e a preservação do patrimônio histórico e artístico brasileiro tiveram início a partir do final da década de 30 do século XX, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atualmente Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 13 de Janeiro de 1937, durante o Governo Constitucional de Getúlio Vargas. Segundo a publicação Educação patrimonial: histórico, conceitos e

processos, “já no anteprojeto para a criação do então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, Mário de Andrade apontava para a relevância do caráter pedagógico estratégico dos museus e das imagens” (Florêncio, 2014, p. 5).

A iniciativa do governo brasileiro estava em consonância com a Carta de Atenas, assinada em 1931, no I Congresso Internacional de arquitetos e técnicos de monumentos históricos, em que foi mencionado no tópico “o papel da educação no respeito pelos monumentos” que:

A Conferência está profundamente convicta de que a melhor garantia de conservação dos monumentos e obras artísticas vem do respeito e do empenhamento dos próprios povos e, considerando que estes sentimentos podem ser grandemente favorecidos por uma acção apropriada dos poderes públicos, faz votos para que os educadores habituem a infância e a juventude a abster-se de degradar os monumentos quaisquer que sejam, e lhes transmitam o interesse, de uma maneira geral, pela protecção dos testemunhos de todas as civilizações (Carta de Atenas, 1931, p. [s.p]).

É importante notar, a partir da análise dos documentos referentes à criação do SPHAN e da Carta de Atenas, que a importância da educação na preservação do patrimônio é destacada tanto no âmbito internacional como nacional. Entretanto, ao longo da primeira fase de atuação do SPHAN (1937-1967), conhecida como a “fase heroica”,<sup>2</sup> as ações educativas promovidas se “concentraram na criação de museus e no incentivo a exposições” (Florêncio, 2014, p. 6). Assim, é possível perceber nas atuações do órgão, além da proposta de ação preservacionista, uma proposta de caráter pedagógico que se consolidava a partir de ações educativas desenvolvidas em parceria com o Ministério da Educação e da Cultura.

As ações educativas propostas pelo SPHAN em parceria com o Ministério da Educação pretendiam, segundo o dirigente do órgão, Ro-

2 É conhecida por “fase heroica” o período que compreende os trinta anos após a fundação do SPHAN. Nesta fase, Rodrigo Melo Franco de Andrade presidiu a instituição e estabeleceu as bases para o seu fortalecimento, instituindo várias medidas para a preservação do Patrimônio.

drigo Melo Franco, “fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado” (Brasil, 1987, p. 64). Nesse sentido, as iniciativas de educação no campo do patrimônio, propostas nos anos que se seguiram, pretendiam promover uma educação voltada para o conhecimento do patrimônio histórico brasileiro pela população, visando a sua valorização e como consequência a preservação desses monumentos. Seria, portanto, a relação entre conhecer-valorizar-preservar que orientaria as ações educativas no campo do patrimônio (Gil, 2020, p. 114-115).

Em meados da década de 1970, a criação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), sob a iniciativa de Aloísio Magalhães, pode ser considerada o momento em que a questão da educação visando a preservação foi abordada de forma mais sistemática pelos órgãos ligados ao patrimônio. O CNRC não atuou diretamente com projetos educacionais, mas as suas diretrizes teóricas e conceituais e o seu modo de atuação “favoreceram a instauração de parâmetros renovados para uma interlocução mais abrangente entre processos educacionais e preservação patrimonial” (Florêncio, 2014, p. 7-8).

Os trabalhos desenvolvidos no CNRC oportunizaram a criação do Projeto Interação, que foi desenvolvido entre os anos de 1981 e 1986, sendo considerado como uma referência de atuação, aliando a educação a práticas preservacionistas e à valorização da diversidade cultural (Tolentino; Braga, 2016, p. 42). A linha programática de número três do Projeto, intitulada Integração entre Educação Básica e os diferentes contextos culturais existentes no país, apresentava como finalidade o desenvolvimento de

Ações destinadas a proporcionar à comunidade os meios para participar, em todos os níveis, do processo educacional, de modo a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade. A participação referida se efetivará através da interação do processo educacional às demandas da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório regional e local (Brandão, 1996, p. 293 *Apud* Florêncio, 2014, p. 8).

Quanto às ações propostas no Projeto Interação,

defendiam a participação da comunidade e dos professores em todos os níveis dos processos educacionais; produção de alternativas pedagógicas e seus respectivos métodos, materiais didáticos; inserção de novos conteúdos pautados no fortalecimento das referências culturais (Florêncio, 2014, p. 9).

Sua proposta consistia “no apoio à criação e ao fortalecimento das condições necessárias para que o trabalho educacional se produzisse referenciado na dinâmica cultural, reafirmando a pluralidade e a diversidade cultural brasileira” (Florêncio, 2014, p. 9). Nesse sentido, o projeto apresentava-se como um avanço no que diz respeito à finalidade da educação para o patrimônio, pois levava em consideração a pluralidade e a diversidade, além de “relacionar a Educação Básica com os diferentes contextos culturais existentes no país e diminuir a distância entre a educação escolar e o cotidiano dos alunos, considerando a ideia de que o binômio cultura-educação é indissociável” (Florêncio, 2014, p. 9).

O projeto tinha como base a ideia de que “o processo educacional é mais amplo do que a escolarização, não se restringindo ao espaço da escola, mas inserindo-se em contextos culturais e reconhecendo a contribuição de outros agentes educativos” (Florêncio, 2014, p. 10-11). Para a sua realização, contou com a participação de diversos setores sociais, estabelecendo parcerias com secretarias de educação e cultura nos municípios e estados, universidades, centros de estudo e pesquisas e associações de moradores, entre outros.

Enquanto o Projeto Interação colhia os bons frutos de sua realização, outra importante iniciativa marcou a década de 1980, sendo essencial para o fomento das discussões, estudos e ações a respeito da Educação Patrimonial no Brasil a partir daquele momento: a realização do I Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, promovido pelo IPHAN em 1983, no Museu Imperial de Petrópolis no Rio de Janeiro. Neste evento, a expressão Educação Patrimonial foi utilizada pela primeira vez no país, sendo o modelo

inspirado na metodologia inglesa denominada *Heritage Education*. Segundo Márcia Bezerra,

o modelo constituído a partir da ideia de “história baseada em evidências” tinha como propósito tornar o ensino de história atraente para estudantes de escolas de todo o Reino Unido, considerando para isso as fontes primárias disponíveis nos museus e sítios patrimoniais (Bezerra, 2020, p. 63).

A metodologia foi aplicada no Brasil e assim como no Reino Unido pretendia tornar o ensino de História mais atraente para os estudantes, além de desenvolver e sistematizar as ações educativas e de preservação do patrimônio. É, portanto, possível perceber que a preocupação com a necessidade de envolver os alunos com os bens patrimonializados não é uma problemática apenas no Brasil.

Outro elemento importante para a valorização e a defesa do Patrimônio Cultural brasileiro e para a Educação Patrimonial, como consequência, foi a promulgação da Constituição de 1988. Por meio do artigo 23, inciso III, ficou determinado que:

Art. 23 É competência comum da União, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios:

[...] III- proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos (Brasil, 1988).

Essa proteção seria regulamentada pela legislação brasileira e, nesse sentido, o artigo 24 estabeleceu no inciso VII que é de competência da União, dos Estados e do Distrito Federal Legislar sobre a proteção do Patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico (Brasil, 1988).

A Constituição foi inovadora ao definir o Patrimônio Cultural brasileiro, incluindo os bens de natureza imaterial, somando-se assim ao já consagrado patrimônio material. Segundo a Carta Magna, ficou estabelecido no artigo 216 que:

Art. 216 Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

A Constituição Cidadã consolidou a ampliação dos bens considerados patrimônios culturais nacionais com a inclusão do Patrimônio Imaterial. Nesse sentido, o registro de várias expressões culturais, artes e ofícios praticados em todas as regiões do Brasil, tais como a Capoeira, as Quadrilhas Juninas, Reisados, Maracatus, o Frevo, o Samba, o Ofício das Paneleiras, Rendeiras e Baianas do Acarajé, entre outros, permitiu que os alunos estabelecessem relações de proximidade, de identificação e pertencimento com o Patrimônio Cultural. O contato dos alunos com os bens patrimonializados e com as práticas vivenciadas na comunidade na qual estão inseridos possibilitou um maior interesse dos mesmos pelo tema.

Entretanto, mesmo diante dos avanços ocorridos na área, a Educação Patrimonial ainda não fazia parte do currículo de formação dos professores de História. Sendo assim, os trabalhos produzidos na área eram realizados por iniciativas de professores e pesquisadores individuais ou de grupos, pois até aquele momento não havia uma orientação metodológica que norteasse o trabalho com a educação patrimonial, fato que foi remediado com a publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial, de autoria das pesquisadoras Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro, no ano

de 1999. O Guia tornou-se o principal material de apoio para as ações que envolviam a educação patrimonial.

A metodologia de trabalho proposta pelo Guia estava dividida em quatro etapas progressivas, sendo elas: observação, registro, exploração e apropriação. Entretanto, cabe um questionamento a respeito da quarta etapa: ela realmente se efetivaria caso as três anteriores ocorressem? A apropriação em relação a um determinado bem patrimonial pode não ocorrer, caso não haja identificação do(s) sujeito(s) com este.

A análise da definição do que é Educação Patrimonial na publicação também nos permite tecer algumas considerações relevantes para o tema desse estudo. Segundo o Guia,

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 4).

A definição de Educação Patrimonial apresentada pelo Guia propõe a utilização do patrimônio como fonte primária de conhecimento, ou seja, o aponta como uma evidência do passado, assim como proposto na metodologia da *Heritage Education*. Nesse sentido, consideramos que, no caso do trabalho com os monumentos estatuarios, o método propicia aos alunos o contato direto com as fontes, sendo elas as próprias estátuas e seu entorno, assim como os documentos produzidos desde a sua criação até os dias atuais, permitindo a aquisição e a problematização do conhecimento por meio da análise do contexto histórico, cultural e social que a envolvem desde a sua criação.

Entretanto, a definição proposta pelo Guia também reafirma o processo conhecer-valorizar-preservar, já proposto desde o anteprojeto do IPHAN idealizado no final da década de 1930. Esta proposta metodológica recebeu críticas, pois reafirmava que apenas o fato de conhecer o Patrimônio Cultural seria o necessário para que a população o valorizasse e preservasse. Contudo, apesar dessa premissa ser verdadeira, ela não determina a sua efetivação, já que há casos em que o conhecimento a respeito de um determinado patrimônio pode gerar críticas a sua preservação, como nos casos das estátuas que homenageiam personalidades racistas, genocidas e ditadores, entre outros.

A respeito do Guia básico de educação patrimonial, Átila Tolentino destaca que,

O Guia básico de educação patrimonial do Museu Imperial foi a principal referência nesse sentido, defendendo a educação patrimonial como uma metodologia, em que seu objetivo é a “alfabetização cultural”. Nessa linha de pensamento, a educação Patrimonial é vista como uma transmissão de informações, com o fim de conscientizar e levar a “luz” do conhecimento à população. É, portanto, um processo educativo que tem como base a reprodução de informação e a educação como via de mão única. Isso caracteriza uma violência simbólica, na perspectiva bourdieusiana, na medida em que coloca o outro na condição de receptor passivo e considera os patrimônios como uma coisa dada, os quais preciso aceitá-los, e que já foram definidos por um agente ou por um suposto grupo coeso, do qual eu não participei (Tolentino, 2019, p. 145).

Ainda a esse respeito, segundo nos aponta Carmem Gil,

Mais do que conhecer para preservar, cabe ao ensino de História o debate das memórias e das escolhas patrimoniais, sendo necessário deixar de reproduzir o discurso dos primeiros anos de atuação do SPHAN (hoje IPHAN), quando Rodrigo Melo Franco de Andrade e Mario de Andrade falavam da necessidade de educar a população para evitar a destruição do patrimônio nacional (Gil, 2020, p. 115).

Diante do exposto, a metodologia proposta pelo guia passou a ser questionada e criticada por alguns historiadores e intelectuais do campo da Educação Patrimonial.

Em um texto intitulado “O que não é educação Patrimonial: Cinco falácias sobre seu conceito e sua prática”, Átila Tolentino destaca:

A partir da célebre e difundida frase de Aloísio Magalhães: “A comunidade é a melhor guardiã do patrimônio. [...] Só se protege o que se ama, só se ama o que se conhece” (Magalhães, 1997, p. 190), propagou-se a máxima de que é preciso conhecer para preservar. É certo que isso é uma condição, mas conhecer, por si só, não é suficiente para garantir a preservação dos bens culturais (Tolentino, 2016, p. 45).

Também é possível perceber críticas por parte dos diversos grupos sociais. Estas surgem a partir das suas demandas por representação nas diversas expressões do Patrimônio Cultural brasileiro e, entre eles, o patrimônio estatutuário. São exemplos dessas críticas ao patrimônio público oficial e à Educação Patrimonial voltada para o seu conhecimento, valorização e preservação, a realização de atos executados por integrantes do movimento negro, indígena e de militantes contrários à exaltação da memória ligada ao escravismo, ao genocídio indígena e à Ditadura Civil-Militar. Dentre esses atos, podemos citar as várias pichações realizadas nos monumentos que celebram essas memórias difíceis, além das intervenções e dos ataques realizados contra estátuas e bustos ao longo dos últimos anos.

É possível perceber, portanto, que diferente do que pensavam os primeiros dirigentes do SPHAN e alguns intelectuais do patrimônio, apenas o fato de ter conhecimento a respeito dos bens patrimoniais não é o bastante para sua valorização e preservação. Se assim o fosse, não haveria ataques constantes a estes monumentos. Para que a preservação ocorra, é necessário que a população estabeleça um sentimento de identificação e de pertencimento com a memória neles celebrada.

Todavia, é importante ressaltar a relevância dos primeiros trabalhos no campo da Educação Patrimonial brasileira, como as publicações e ações do SPHAN e a publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial, pois foram pioneiros em uma área até então sem investimentos e iniciativas educacionais e de preservação. Além disso, essas propostas foram fruto do contexto histórico no qual estavam inseridas e dialogavam com outras propostas implementadas internacionalmente.

### Debates recentes a respeito da Educação Patrimonial

Nos estudos mais contemporâneos sobre o tema do Patrimônio estatuário, podemos perceber que, além da apropriação, da ressignificação ou da contestação das memórias celebradas no monumento, também podemos analisar o movimento de derrubada das estátuas, ou seja, um movimento de iconoclastia baseado no questionamento e na rejeição das memórias traumáticas celebradas por meio dos monumentos estatuários oficiais nos espaços públicos das cidades ao redor do mundo.

É importante destacar que, ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, muito se tem discutido a respeito da Educação Patrimonial e do direito à memória e ao patrimônio, incluindo entre os seus bens o estatuário. As demandas sociais de grupos e classes menos favorecidos por representatividade nos espaços de memória, além de discussões e contestações a respeito da memória pública oficial, têm gerado debates e atos nos espaços públicos, acadêmicos e midiáticos. Segundo Átila Tolentino,

Uma das premissas conceituais da educação patrimonial adotadas atualmente pelo IPHAN é conceber o patrimônio cultural como um campo de conflito. Isso implica que as práticas educativas devem levar em conta a sua dimensão política, considerando que a memória e o esquecimento são produtos sociais (Tolentino, 2016, p. 44).

Nesse sentido, de acordo com o autor, é necessário entender que a seleção dos bens patrimoniais não é uma atitude inocente ou despreziosa. No caso dos monumentos estatuários, essa escolha é intencional e revela um propósito político e ideológico desde a sua criação até a sua escolha para compor o rol de bens patrimoniais oficiais.

Entretanto, mesmo diante das críticas ao Guia básico de educação patrimonial, ainda podemos perceber atualmente a influência da relação conhecer-valorizar-preservar presente na definição atual de Educação Patrimonial, defendida pela Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC) do IPHAN e publicada atualmente no site da instituição. Segundo a publicação do órgão intitulada: Educação Patrimonial: Histórico, conceito e processos,

Atualmente, a CEDUC defende que a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (Florêncio, 2014, p. 19).

Uma análise do texto publicado pelo IPHAN nos permite observar que, apesar da proposta de utilização do patrimônio como um recurso para a compreensão sócio-histórica das manifestações culturais em suas várias expressões, ainda não foi possível superar a visão de que o reconhecimento do patrimônio levaria à sua valorização e consequente preservação.

Nesse sentido, é válido destacar que as discussões mais recentes ocorridas nos últimos cinco anos a respeito da Educação Patrimonial possibilitaram a produção de importantes publicações. Dentre elas, podemos citar o Dicionário Temático de Patrimônio: debates contem-

porâneos, publicado no ano de 2020, organizado pelas Professoras Aline Carvalho e Cristina Meneguello. Neste, o verbete que discute a temática é de autoria da Professora Márcia Bezerra e, segundo esta, a Educação Patrimonial consiste em

Uma dimensão da educação cujo principal objetivo é promover a sensibilização sobre a importância do patrimônio, e de sua preservação, na formação de sujeitos de sua própria história, que atuem na reivindicação de seus direitos coletivos e no fortalecimento de sua cidadania. Nesse sentido a educação patrimonial tem um caráter transformador e emancipatório (Bezerra, 2020, p. 63).

O texto destaca que o principal objetivo da Educação Patrimonial é proporcionar a sensibilização sobre a importância do patrimônio, de sua preservação e da formação de sujeitos de sua própria história, entretanto, apesar de apontar que estes sujeitos atuem na reivindicação de seus direitos, não há uma menção à possibilidade de problematização dos bens oficiais patrimonializados, atitude que possibilitaria a apropriação ou a negação dos mesmos para os sujeitos e grupos sociais envolvidos. De acordo com Átila Tolentino, ainda no texto que discute as falácias sobre a Educação Patrimonial, esta, em sua relação com o ensino de História, no âmbito da educação formal, tem se resumido, em muitos casos, a visitas, aulas de campo nos centros históricos das cidades e na transmissão da historiografia oficial a partir da observação dos bens culturais, utilizados como ilustrações dos temas já discutidos em sala de aula. Deste modo, não são analisados os motivos que levaram à escolha daqueles bens patrimoniais, os usos sociais dos espaços ou os significados conferidos pelos sujeitos que o frequentam.

Para a historiadora Carmem Gil, a importância da Educação Patrimonial no espaço escolar consiste em “contribuir para a construção do pensamento histórico, instaurando o debate a respeito das memórias formadas por diferentes processos de disputas” (Gil, 2020, p. 116). Nesse sentido, a Educação Patrimonial não se limitaria a um processo de transmissão dos conhecimentos visando à apropriação dos bens. Para Carmem Gil, a importância da Educação Patrimonial na Educação Básica está na construção do pensamento histórico e esse só será pos-

sível a partir da análise e do debate a respeito dos processos e disputas que envolvem a seleção e preservação do patrimônio.

### **A proposição didática: uma proposta de metodologia de investigação histórica dos monumentos estatuários**

Diante do exposto, observamos que a problematização dos bens patrimoniais possibilita uma nova relação educativa com o patrimônio oficial erigido nas praças e espaços públicos da cidade, por meio das estátuas e bustos, possibilitando aos alunos conhecer, interpretar, problematizar e apropriar-se ou ressignificar as memórias celebradas a partir de tais monumentos.

Para tanto, cabe ao ensino de História promover o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias propostas pela legislação educacional e pela nova BNCC da Educação Básica, para que estes possam ser capazes de interpretar a cultura histórica de cada sociedade em seu tempo, articulando o passado, o presente e o futuro.

Nesse sentido, é importante que escolas, comunidades e instituições patrimoniais desenvolvam projetos que trabalhem a Educação Patrimonial e o patrimônio estatuário da cidade. Seria, portanto, o papel do ensino de História na Educação Básica compreender e problematizar as memórias celebradas nos monumentos históricos a partir do contexto histórico de suas criações e posteriores seleções para composição dos bens patrimoniais.

Nessa proposta, os estudantes seriam instigados a problematizar o patrimônio estatuário, sendo capazes de, ao final do processo, estabelecer um sentimento de empatia histórica com os monumentos. O objetivo seria apropriar-se ou ressignificar as memórias celebradas a partir das estátuas e bustos dispostos nos espaços públicos da cidade, superando assim a visão predominante evidenciada na relação conhecer-valorizar-preservar.

A análise das sugestões de metodologias de trabalho com os monumentos estatuários e bustos que tive acesso até então não atendiam às minhas demandas, o que se deve ao fato de discordar em relação à

apropriação e valorização dos monumentos como consequência do conhecimento dos bens patrimonializados propostos para a análise dos estudantes. Nesse sentido, o aluno não teria autonomia para ressignificar ou até mesmo contestar a memória celebrada nos monumentos, e teria como única opção a sua apropriação e valorização.

Portanto, para suprir essa necessidade, proponho a aplicação desta proposta de metodologia de investigação histórica dos monumentos estatuários e bustos erigidos nos espaços públicos da cidade como fontes para a problematização dos objetos de conhecimento nas aulas de História, organizada em quatro etapas. Todavia, para a aplicação desta proposta metodológica, utilizaremos conjuntamente a metodologia da aula-oficina, proposta por Isabel Barca, em que

Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (Barca, 2004, p. 132).

Nesse modelo de aula, os estudantes são agentes de sua formação com ideias prévias e experiências diversas, sendo, portanto, protagonistas no desenvolvimento das aprendizagens. Quanto ao professor, este assume o papel de investigador social e organizador de atividades problematizadoras. Entretanto, é importante destacar que, para a aplicação desta metodologia, o planejamento prévio por parte do professor é fundamental, já que este realizará a seleção dos objetos de conhecimento e das principais fontes referentes aos monumentos estatuários que serão analisadas pelos estudantes. Cabe ao docente problematizar o tema e mediar os debates surgidos durante todo o processo de construção do conhecimento.

Neste modelo de aula-oficina, o saber é multifacetado e apresenta vários níveis, como o senso comum, a ciência e a epistemologia. As estratégias e os recursos são múltiplos, e a avaliação leva em consideração todo material produzido pelos alunos, além de testes e diálogos realizados ao longo do processo, tendo como efeitos sociais a capacitação dos envolvidos para se tornarem agentes sociais.

A aplicação do método da aula-oficina proposta por Isabel Barca objetiva possibilitar aos alunos a instrumentalização em História, e a esse respeito, a autora ressalta que, de acordo com os debates atuais,

Ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (Barca, 2004, p. 133).

Nesse sentido, Barca cita que as instrumentalizações em História se sintetizam na interpretação de fontes, na compreensão contextualizada e na comunicação. Desse modo, a metodologia de investigação histórica dos monumentos estatuários e bustos erigidos nos espaços públicos da cidade como fontes para a problematização dos objetos de conhecimento nas aulas de História, proposta nesta pesquisa, objetiva a instrumentalização em História dos estudantes. Cabe destacar, que para este artigo, é impossível apresentar na íntegra a metodologia proposta para o trabalho com os monumentos estatuários e bustos, entretanto, destacaremos as quatro etapas propostas de forma sucinta.

Após a seleção da temática, do monumento estatuário e a seleção prévia das fontes pelo professor, propomos a realização da primeira etapa para a realização do trabalho com os monumentos estatuários como fontes nas aulas de História, que consiste em uma sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes. Esta sondagem pode ocorrer por meio de tempestades de ideias, questionários impressos ou *online*.

A segunda etapa consiste na análise das estátuas e bustos, e para a sua realização, propomos uma leitura indiciária de seus vestígios materiais e do seu entorno. Por meio desta metodologia, os alunos realizariam a análise dos monumentos a partir dos seus elementos constitutivos, ou seja, dos vestígios que o compõem, isto é, seus sinais, símbolos, formas, marcas, funções, significados, ausências e espaços nos quais foram erigidos.

É de extrema relevância ressaltar que importa analisar o espaço em toda a sua dimensão. Observando a sua importância em relação à cida-

de, investigando acerca dos prédios e das instituições que compõem o seu entorno, assim como pesquisando a respeito de quem frequentava e ainda frequenta o local e quais os usos sociais que o público estabeleceu com o espaço ao longo do tempo.

Durante a análise destes elementos, todas as observações, informações e inferências a respeito da memória celebrada no monumento devem ser registradas para a realização da análise comparativa dos documentos escritos e iconográficos, proposta na terceira etapa desta metodologia.

Após a análise dos vestígios materiais das estátuas ou bustos, os alunos dariam sequência à terceira etapa, que se refere à análise documental da bibliografia e das fontes escritas e visuais a respeito de sua construção, inauguração e repercussão de sua memória celebrada ao longo do tempo. Nesse sentido, é importante que o docente selecione e disponibilize para os estudantes a maior quantidade de documentos a respeito do tema. Nesta etapa, o professor deve disponibilizar a documentação catalogada previamente e estimular os estudantes a realizarem uma pesquisa complementar.

Ainda na terceira etapa, os estudantes devem ser desafiados a realizar uma análise comparativa das anotações e inferências realizadas durante a investigação dos monumentos com os demais documentos, sejam eles os disponibilizados pelo professor ou pesquisados pelos próprios alunos. Os registros da análise desta etapa serão a base para a produção do trabalho final, que será desenvolvido na quarta e última etapa.

A quarta e última etapa consiste na avaliação das aprendizagens dos estudantes, que se fará por meio da produção e socialização dos trabalhos de conclusão da análise das fontes. Diferente de outras propostas metodológicas que sugerem a apropriação da memória celebrada por meio do monumento estatuário decorrente do processo conhecer para valorizar e preservar, propomos que os alunos tenham a autonomia para decidir apropriar-se ou rejeitar a memória celebrada, e nesse caso, que estes tenham a capacidade de resignificá-la, pensando e propondo outras possibilidades de celebração ou contestação da memória que foi exaltada naqueles monumentos.

Para a avaliação dos estudantes não propomos uma atividade única, pois acreditamos que esta parte do processo também pode ser propositiva aos alunos, para que estes possam escolher a melhor forma de apresentar os resultados do trabalho com as fontes. Nesse sentido, apontamos alguns modelos de avaliação das aprendizagens que podem ser aplicadas, sendo elas a produção de um trabalho escrito ou oral, a produção de maquetes, a criação de um jornal ou revista impresso ou eletrônico, a elaboração de histórias em quadrinhos, vídeos, podcasts, memes, charges, caricaturas, exposições fotográficas, entre outras.

Ainda como parte da etapa avaliativa, é importante realizar uma comparação dos conhecimentos adquiridos com a sondagem prévia, realizada na primeira etapa desta proposta, com o objetivo de avaliar a aprendizagem dos alunos. Assim como também é importante que os estudantes possam realizar uma autoavaliação para que possam perceber seu papel no processo de construção do conhecimento.

Por fim, no contexto social e político hodierno, é urgente e necessário o debate em todos os espaços patrimoniais e educacionais a respeito da necessidade de realização de intervenções que problematizem o patrimônio estatutário público. Diante do exposto, salientamos a importância da análise dos monumentos estatutários como fontes para a problematização dos objetos de conhecimento nas aulas de História.

## Referências

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto a avaliação. *In: Para uma educação de qualidade*: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131–144, 2004.

BEZERRA, Márcia. Patrimônio e educação patrimonial. *In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (org.). Dicionário temático de patrimônio*: debates contemporâneos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020. 272 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Nacional Pró-Memória. **Rodrigo e o SPHAN**: coletânea de textos sobre o patrimônio cultural. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, 1987. 184 p.

CARTA DE ATENAS. [1931]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201931.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FLORENCIO, Sônia *et al.* **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. 2. ed. rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. 13 p.

FREIRE, Cristina. **Além dos mapas**: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo. São Paulo: SESC: Annablume, 1997. 317 p.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em educação patrimonial e ensino de história (2015-2017). **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, v. 38, n. 1, p. 107-127, 2020. DOI: 10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.02.

GONÇALVES, Janice. Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural. **Mouseion**, Canoas, n. 19, p. 83-97, dez. 2014.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999. 65 p.

NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos; RAMOS FILHO, Vagner Silva. Afinal, o que é patrimônio? Conceitos e suas trajetórias. *In*: **Curso Formação de Mediadores de Educação para Patrimônio**. v. 1. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020.

TOLENTINO, Atila Bezerra. Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces. **Revista CPC**, São Paulo, n. 27 especial, p. 133-148, jan./jul. 2019.

TOLENTINO, Atila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira. **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.



# **SEÇÃO IV**

**ENSINO DE HISTÓRIA, ERA  
DIGITAL E PRÁTICAS DOCENTES**



# Sobre qual História estamos falando? Retrocessos no ensino de História e o lugar da História ensinada<sup>1</sup>

Prof. Me. João E. A. de Sousa Júnior<sup>2</sup>

Repensar o ensino.  
Repensar a História.  
Repensar o ensino da História  
(Nikitiuk, 1996, p. 9).

“Muito tem se tentado responder à inquietação comum aos professores de História: como fazer com que nossos alunos gostem e se envolvam com a história?” (Giacomoni; Pereira, 2013, p. 13). Essa perquirição emblemática é feita no livro “Jogos e ensino de história”, no qual são relatadas algumas dificuldades do ensino de história no cotidiano escolar, como o distanciamento temporal dos conteúdos, o que poderia ser um dos fatores de desânimo e desgosto pela aula de história. Todavia, antes de proceder em refletir o “como”, é essencial conhecer o “por quê”. Por que professores e professoras afirmam que alunos e alunas não gostam, nem se envolvem nas aulas? Será mesmo que tal premissa procede?

A pertinência talvez esteja em questionar: “sobre qual história estamos falando?” Tal questão, levantada por um(a) estudante do 3º ano do nível médio (*apud* Sousa Júnior, 2023), em si, já revela um “lugar” de efetividade da ação prática voltada ao desenvolvimento do pensa-

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Mestre em Ensino de História (ProfHistória/UFC), professor pleno da rede pública estadual do Ceará, membro do Grupo Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente (GEPED), pesquisador do Observatório do Ensino Médio do Ceará (UFC). E-mail: joaogemeiu@gmail.com

mento histórico instrumentalizado pelo processo de ensino-aprendizagem. Isto é, a História é uma narrativa acerca do passado. Com isso, é um contrassenso cogitar que o passado ou que narrativas sobre a vida pretérita não desperte interesse, posto que filmes, séries, novelas, livros e jogos com tais narrativas fazem bastante sucesso, com todas as faixas etárias. Ao passo que, possivelmente, as aulas sistematizadas pelas redes de ensino para o componente História não sejam tão interessantes, o que parece ser mais plausível.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar como os critérios para o planejamento e a efetivação do processo de ensino-aprendizagem em História foram afetados pelas reformas empresariais da educação (Freitas, 2012) e como as especificidades da ciência da história (Rüsen, 2007) podem contribuir para a manutenção da história ensinada em contextos de resistência frente aos ataques sofridos pela História e pela docência no Brasil. Logo, o desmonte do ensino de história, sobretudo nos anos finais da Educação Básica, e a privatização das redes públicas – que vem alijando jovens da escola pública de qualquer possibilidade competitiva frente à educação privada, reforçando o dualismo e esvaziando o currículo escolar do conhecimento científico – tornam-se fontes no trabalho com a memória e retorno ao passado na construção das aulas de História.

Como se defende nestas páginas, o ideal seria que essas questões não fossem tratadas apenas pela “ponta de lança” de todo o sistema educativo, não cabe aos professores e professoras, unicamente, serem responsáveis por “fazer dar certo”. Entretanto, com a governamentalidade efetivando estratégias de depauperamento dos saberes científicos em âmbito escolar, cabe aos professores e professoras, ainda comprometidos com a formação crítica, empregar táticas – como definiu Certeau (2003) – para não esvaziar a história ensinada de seu sentido heurístico.

Os sistemas de educação, o espaço escolar, a família, o Estado e a sociedade, cada vez mais, estruturam-se à lógica da reificação. O empreendedorismo, elevado à categoria de eixo da educação nacional, exerce sobre todos e todas uma pressão social de “adestramento” em prol do produtivismo, gerando frustrações e desigualdades nas condições materiais de existência e nas relações de poder, assim afetando

corpos e mentes, conforme Manacorda (2007), sempre “elevando a meta”. Então, aos professores e professoras, resta a tarefa de escovar a aula a contrapelo, assim como Benjamin (1996) propôs à História, para que se desperte à dúvida epistêmica em função da literacia histórica (Lee, 2016).

A metodologia partiu de um conjunto sistematizado de ações com abordagem qualitativa mediante revisão de literatura, pesquisas documental e exploratória, ensejando uma investigação comparada entre prescrições normativas e resultados escolares, particularmente, considerando avaliações diagnósticas de estudantes do 1º ano do Ensino Médio em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) da rede pública cearense, situada em Fortaleza, com dados colhidos pelo Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU) do Ceará, em 2022, possibilitando uma leitura perspectivada das fontes.

Ademais, entenda-se que a história ensinada atua com muitas temporalidades e variadas aprendizagens históricas, por isso, nada pode prescindir as relações que se podem estabelecer entre a História e a historicidade dos(as) estudantes, moldados(as) pelas condições históricas e objetivas com as quais se constroem identidades. Deste modo, depreende-se que “a finalidade do ensino de história é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico” (Schmidt, 2019, p. 48).

Neste sentido, o necessário distanciamento metodológico, inerente à objetividade científica, não se deve confundir com nenhuma pretensão de neutralidade, pois o conhecimento é permeado por juízos de valor. Por isso, reitera-se que este texto se orienta pelos princípios da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1999) na aproximação da concepção de educação histórica definida por Barca (2006) e Schmidt (2020), alinhando-se, portanto, com os pressupostos concebidos por Lee (2006; 2016) para uma literacia histórica e história transformativa. Antes, porém, vale lembrar que a ideia de uma literacia disciplinar não é exclusiva da História, integrando um amplo contexto de revisões sobre prescrições e práticas de ensino. Assim, um paradigma para a história

ensinada que se queira científico deve, reunidas essas condições, estabelecer critérios de objetividade e validação do pensamento histórico.

### Tempo Perdido<sup>3</sup>

“Qual o lugar da disciplina escolar História no Ensino Médio?” (Brasil, 2017, p. 9). Tal questionamento introduz a edição 2017 do guia de livros didáticos, na seção de História, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Essa foi a última edição do Programa antes da publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, enquanto ainda não vigorava o “Novo” Ensino Médio, lei nº 13.415/17, então, antes do “fim do ensino de história” na última etapa da Educação Básica.

O PNLD (2017), além de elencar as obras e edições disponíveis às escolas, conformava os requisitos para classificação e escolha dos materiais didáticos, havendo critérios de seleção comuns a todas as áreas e critérios próprios à disciplina escolar de História. Para o Ensino Médio, o documento elencava 22 critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História, devendo-se observar se o material:

[...] utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia; • opera com os conhecimentos historiográfico-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento etário dos estudantes; • compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido; • propõe situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes; • explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica); • evidencia coesão entre os textos, as imagens e as atividades; • desperta os estudantes para a historicidade das experiências sociais com vista à construção da cidadania; • contribui para o aprofundamento dos conceitos estruturantes do componente curricular História; • estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença; • aborda os preceitos éticos na sua historicidade; • contribui para o desenvol-

3 Cf. <https://t.ly/9Mpqj>

vimento da autonomia do raciocínio crítico; • apresenta fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica; • oferece imagens devidamente contextualizadas; • está isenta de situações de anacronismo; • está isenta de situações de voluntarismo; • está isenta de erros de informação; • está isenta de estereótipos, caricaturas, clichês e discriminações; • está isenta de simplificações explicativas e/ou generalizações indevidas; • transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo; • desenvolve abordagens qualificadas sobre a História e Cultura da África, dos afro-descendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas; • incorpora possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar; • concede espaço para a aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes, dialogando com os aspectos relacionados ao mundo e à cultura juvenil (Brasil, 2017, p. 13-14, grifo nosso).

Com isso, compreende-se que o '*lugar da História*' na educação formal tenciona um recorte no espaço-tempo, destinado ao desenvolvimento do pensamento histórico, mediante a ação da consciência histórica para suprir carências de orientação na vida prática, semelhante ao que Lee (2006) definira como literacia histórica. Para tanto, o material didático pode medrar ou obstar esse processo, de modo que o próprio guia do PNL 2018 condicionava que os materiais fossem isentos de: situações de anacronismo; situações de voluntarismo; erros de informação; estereótipos, caricaturas, clichês e discriminações; simplificações explicativas e/ou generalizações indevidas.

Por isso, os mecanismos mentais mobilizados na composição da cognição histórica e dos usos práticos da História requerem um processo didático voltado para o desenvolvimento do pensamento histórico à guisa de uma literacia histórica transformativa (Lee, 2006). Portanto, mesmo sem aludir diretamente a um conceito de "consciência histórica", o PNL (2017), de forma indireta, estabelecia que a criticidade demandava autonomia no desenvolvimento do pensamento histórico, alertando para não se incorrer no ensino acrítico (aula-conferência), ou mesmo crítico-reprodutivista (aula-colóquio), como indicado por Barca (2004).

**Quadro 1** – Paradigmas Educativos por modelo de aula

	<b>Modelo de aula-conferência (tradicional)</b>	<b>Modelo de aula- colóquio (behaviorista)</b>	<b>Modelo de aula-oficina</b>
LÓGICA	Aluno(a), tábua rasa; professor(a), conferencista e protagonista	Aluno(a) objeto de formação a ser motivado; professor(a) planejador(a) de recursos e mediador(a)	Aluno(a) agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas; professor investigador social e organizador de atividades problematizadoras
SABER	Modelo do saber e do desvio	Modelo de saber multifacetado	Modelo do saber multifacetado com vários níveis: senso comum; ciência; epistemologia
RECURSOS	' <i>Magister dixit</i> ' – aula conferência	As mídias e as novas tecnologias	Múltiplos recursos intervenientes da aula-oficina
AValiação	Testes escritos	Testes escritos e diálogos informais	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos
EFEITOS SOCIAIS	Produtos sociais	Protagonistas sociais	Agentes sociais (autonomia)

Fonte: Barca, 2004 (adaptado).

No guia do PNLD (2017) não constava, em nenhuma outra parte do guia ou obras aprovadas àquele ano, algum conceito de “consciência histórica”, mas um dos critérios orientava a aferir se a obra “propõe situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes” e ainda se “contribui para o desenvolvimento da autonomia do raciocínio crítico.” Por conseguinte, de acordo com Rüsen (2014), para suprir carências de orientação temporal é necessário que se opere à consciência histórica com autonomia. Contudo, apesar de sempre mobilizada, a consciência histórica é uma categoria mais geral, o próprio aprendizado histórico “é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica” (Rüsen, 2010, p. 16). Desse modo, conforme Rüsen, a consciência histórica não pode ser manejada diretamente, ela seria a mais “pesada” das engrenagens do sistema formado pela identidade e orientação temporal para a vida prática.

É certo que havia um movimento modesto, mas bastante profícuo, de discussão e evolução do ensino de história que refletia na própria formatação dos materiais didáticos. Apesar do *lobby* editorial, o próprio PNLD (2017) atestou mudanças no perfil das obras didáticas entre

2005 e 2017, como fruto do processo de escolha docente (Brasil, 2016). Ou seja, os livros didáticos procuravam se ajustar às demandas dos professores e professoras, e não o contrário. Atesta-se um dos grandes retrocessos para o ensino de história operado após o Golpe de 2016.<sup>4</sup> De modo que qualquer adequação que os livros didáticos de História pudessem estar atravessando, dentro do PNLD, tal processo foi bruscamente interrompido pela Reforma do Governo Temer (2016-2018).

A Reforma de 2017 retirou carga horária de todos os componentes científicos, enfraqueceu o ensino público e veio na contramão dos chamados direitos de aprendizagem. Um retrocesso em muitos aspectos, sobretudo quanto à aglutinação de componentes, chamado também de “fim das disciplinas”, implementada pela Resolução CNE/CEB<sup>5</sup> n° 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou a Resolução CNE/CEB n° 2, de 30 de janeiro de 2012, definindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

As modificações operadas no nível médio significam, na prática, o esfacelamento dos conteúdos das ciências de referência e dos respectivos materiais didáticos específicos dessas áreas de formação, não somente com a redução da autonomia disciplinar, mas também com a desobrigação da continuidade de várias licenciaturas nas redes de ensino. Isso porque, desde 2012 a etapa do Ensino Médio já se dividia em quatro grandes áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas), mas essa organização era voltada à promoção da interdisciplinaridade, como apontava o Art. 8° da Resolução CNE/CEB n° 2 (2012).

§ 2° A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e

4 Em 2022, a Comissão Mista de Planos, Orçamento Público e Fiscalização (CMO) emitiu relatório aprovação do orçamento de 2015 da gestão de Dilma Rousseff, assim, desfazendo a narrativa das chamadas “pedaladas fiscais” e atestando aquilo que já se afirmava em vários níveis: foi golpe (Cappelli, 2022, n.p.).

5 Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB).

cooperativos dos seus professores (Brasil, 2012, p. 3, grifo nosso).

Pelas alterações feitas em 2018, promoveu-se o apagamento de componentes curriculares, como observado no Art. 11.

§ 1º A organização por áreas do conhecimento implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (Brasil, 2018b, p. 6).

Evidencia-se uma grande incoerência curricular no “Novo” Ensino Médio: defender um ensino interdisciplinar, mas “sem disciplinas”. Isto é, não existe mais um conjunto de Humanidades enquanto componentes distintos e autônomos (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), pois foram condensados para promover uma suposta interdisciplinaridade. Porém,

[...] a interdisciplinaridade crítica tem o compromisso praxiológico com a realidade, entendendo-a como dialética e que requer uma pluralidade teórica e metodológica para dar concretude ao investigado, demandando do fazer científico educativo um compromisso ético-político de defesa do conhecimento. [...] Defender isso me coloca engajado contra apropriações intelectualmente desonestas de nomenclaturas importantes dos estudos educacionais, tais como: ‘interdisciplinaridade’, ‘saberes’, ‘competência’ e ‘autonomia’, apropriações estas a serviço do projeto neoliberal de educação bancária financiado por conglomerados particulares envolvidos diretamente nas políticas educacionais de responsabilização dos problemas da educação aos agentes educacionais diretos (Miranda, 2022, p. 43).

Não havendo mais livros das disciplinas, agora chamadas de componentes curriculares,<sup>6</sup> os compêndios didáticos apostilados que subs-

6 [...] a LDBEN utiliza termos correlatos, empregando concorrentemente e sem rigor conceitual os termos *disciplina*, *componente curricular*, *estudo*, *conhecimento*, *ensino*, *matéria*, *conteúdo curricular*. O parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou de Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96, indire-

tituíram os antigos livros didáticos buscam aglutinar (tosar) ao máximo os conhecimentos das ciências de referência, simplificação reducionista que – considerando Japiassu (1976) e Raynaut (2018) – não contribui para a interdisciplinaridade e se desvia, ainda mais, do caminho da transdisciplinaridade. Por conseguinte, a BNCC e as DCNEM são documentos contraditórios em si, pois sugerem percursos (metodologias) que não levam ao destino (objetivo) proposto.

A história escolar sempre foi assediada, constante objeto de disputa dos sistemas educacionais, mas, de maneira inédita, deixa de “existir” de modo positivado. E mesmo em redes de ensino que prezaram por sua manutenção, a redução da carga horária chega a 2/3 (dois terços), bem como de outras matérias científicas.

Até 2022, no caso do Ceará, grande parte das EEMTI contavam com três aulas semanais para o componente História no 1º ano do nível médio, atualmente, a recomendação é de apenas uma aula por semana. No geral, reduziu-se de 2.400 para 1.800 horas a carga horária das disciplinas da Base, dentro do “Novo” Ensino Médio. Mesmo com a retomada da carga horária – pelo projeto de lei 5.230/23 – prevalece a lógica da educação-mercadoria e não se garante o retorno do tempo pedagógico alijado de todas as áreas do saber.

Esse tempo perdido, especialmente pelas Ciências Sociais e da Natureza, deu lugar a itinerários formativos entregues ao “notório saber”; termo que permite a “profissionais” não qualificados (portanto, não profissionais) lecionarem. Destacando-se que a perspectiva de “notório saber” imposta à Educação Básica, nada tem a ver com a importância do saber experiencial, destacado por Gauthier (2006), pois o saber construído pela experiência só existe “orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas” (p. 24).

O notório saber é uma categoria que surge positivada pelo parágrafo único do art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – lei n. 9.394/96 – e que atende a um crivo muito particular

---

tamente, já havia unificado aqueles termos, adotando “componente curricular”, o que foi assumido pelo parecer CNE/ CEB n° 7/2010, que definiu Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013, p. 186).

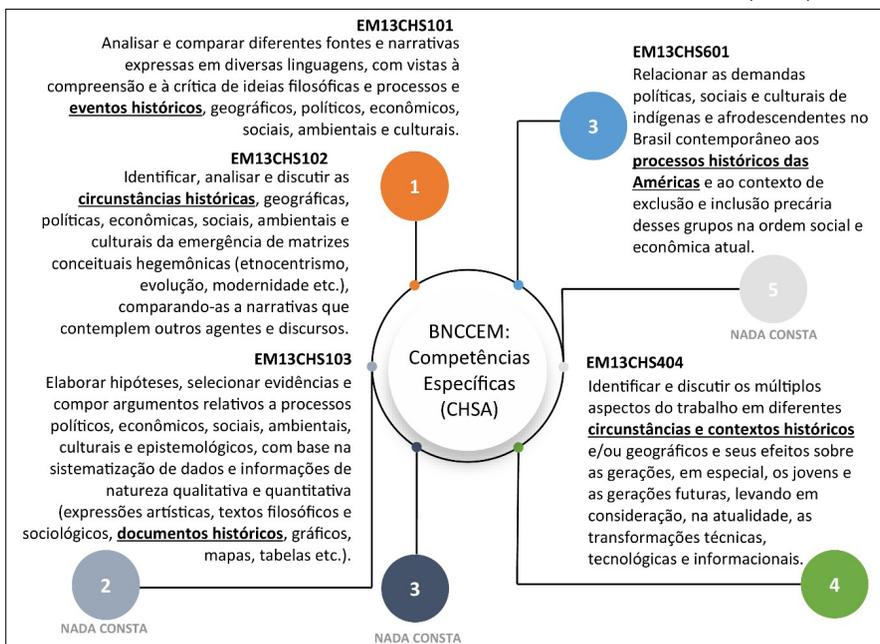
de saber institucionalizado. De acordo com a LDBEN, o “notório saber” deve ser reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, podendo suprir a exigência de título acadêmico. Conforme o Conselho Nacional de Educação (CNE), não cabe ao referido Conselho a concessão de qualquer título acadêmico, a ele cabendo apenas a audiência em grau de recurso. Segundo o parecer 296/97 da Câmara de Educação Superior (CES), a concessão de título de notório saber é de competência das universidades que ministram cursos de doutorado na área ou área afim. Por conseguinte, o que se tem chamado de “notório saber” no âmbito da Educação Básica, não condiz com os requisitos demandados pela lei para a aplicação da terminologia. Logo, a flexibilização do conceito de “notório saber” como estratégia para cobrir o “apagão” de professores(as) é, analogamente, um “golpe” dentro do Golpe.

Avaliando que, apenas pela BNCCEM, existem 11 categorias temáticas e 31 habilidades específicas, sem nenhum critério de ordenamento sequencial, não hierarquizadas e tampouco condicionadas entre si com ancoragem de pré-requisitos, chega-se a um extenso universo de possibilidades para os conteúdos programáticos do Ensino Médio. Pode-se verificar – através de uma combinação simples de ‘n’ elementos tomados ‘p’ a ‘p’ ( $p \leq n$ ) – com o cálculo da combinação  $C_{n,p} = \frac{n!}{p!(n-p)!}$ , quantas possibilidades de distribuição das 31 habilidades em seis livros para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) no Ensino Médio podem advir dos parâmetros oriundos da BNCCEM. Com isso, tem-se que:

$$C_{n,p} = \frac{n!}{p!(n-p)!} = \frac{31!}{6!(31-6)!} = \frac{530.122.320}{720} = 736.281$$

Observa-se que a BNCCEM possibilita a composição de 736.281 (setecentos e trinta e seis mil duzentos e oitenta e um) modos de organizar os currículos do “Novo” Ensino Médio, apenas considerando as CHSA. Das seis competências específicas para as CHSA derivam habilidades, e destas, apenas seis mencionam diretamente algum aspecto do conhecimento histórico, conforme apresentado no esquema a seguir.

Gráfico 1 – Elementos do conhecimento histórico na Base Curricular (CHSA)



Fonte: Brasil (BNCC), 2018a, adaptado.

Sem atuação da governamentalidade para estabelecer critérios de sequenciamento didático, o único limite à variabilidade dos conteúdos apresentados pelos livros didáticos é a quantidade de editoras e obras que concorrem e são selecionadas via PNLD, somando 11 pelo edital de 2021. Além das questões atinentes à especificidade do conhecimento histórico, podem-se apontar três retrocessos mais graves acerca do ensino de história: a redução de conteúdos e da carga horária, afetando diretamente uma formação escolar crítica e significativa; a incompatibilidade da BNCCEM com a Matriz de Referências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), reforçando o dualismo escolar ao dificultar a preparação de estudantes de escolas públicas para o exame; e, ainda, a possibilidade de um(a) estudante, que necessite mudar de escola ao longo do nível médio, não ter contato com nenhuma das seis habilidades específicas supracitadas, posto que, com o “Novo” Ensino Médio, o ensino de história deixou de ser obrigatório para todos os períodos da etapa final da Educação Básica.

Com a História deixando de ser uma disciplina (componente curricular), ao ponto de não mais existir nas prescrições normativas, ela surge na Base apenas como conteúdo, conjunto de conhecimentos para ser sublocado nas CHSA ou em outros componentes curriculares, com o conhecimento histórico passando a ser demandado diretamente apenas em dois momentos nas DCNEM, indicados em dois incisos do art. 11, § 4º:

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2018b, p. 9).

Na LDBEN, alterada pela lei nº 11.645/08, a História é mencionada no art. 26, “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, e no art. 26-A, que tornou obrigatório o estudo da história e culturas afro-brasileira e indígena:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, p. 1).

Poder-se-ia pensar que há um lugar garantido para História (componente curricular) por conta destes dois incisos, mas não foi encontrado, em nenhum documento normativo (LDBEN, BNCC, DCNEM e demais resoluções do CNE), que tais conhecimentos precisam estar presentes em um componente autônomo, podendo integrar de modo esporádico e episódico qualquer unidade curricular que a escola ofereça, tampouco que precisa ser de responsabilidade de alguém com graduação em História, diferente do que ocorre com as licenciaturas em Física, Química e Biologia, que gozam, pelo menos, dessa garantia.<sup>7</sup>

O desenho do “golpe dentro do golpe”, sofrido pela História (e também por outras licenciaturas) no “Novo” Ensino Médio, acentua-se na distribuição das habilidades – lembrando que, pela BNCCEM, não existem mais os conteúdos disciplinares – a serem desenvolvidas ao longo da última etapa da educação básica. Não havendo mais conteúdos específicos, também não existem mais livros de História para o Ensino Médio. Isso também ocorre com as demais disciplinas que formam, pela Base, a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), conjunto de saberes reduzidos às habilidades pontuais agrupadas nas seis competências específicas da área, mas que podem ser distribuídas em total aleatoriedade.

[...] no tocante às aprendizagens a ser garantidas aos jovens [sic], a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho (Brasil, 2018a, p. 549, grifo nosso).

As onze dimensões elencadas pela BNCCEM, agrupadas em quatro eixos, por determinação da própria Base, podem ser desmembradas para compor toda espécie de currículo. Ou seja, é livre a escolha que cada editora concorrente ao PNLD faz sobre a sequência das categorias temáticas – tempo, espaço, territórios, fronteiras, indivíduo, natureza, sociedade, cultura, ética, política e trabalho – em relação às seis com-

7 Cf. lei nº 9.394 de 1996, art. 62-B, § 3º.

petências específicas das CHSA. Assomando-se que a Matriz de Referências do ENEM (INEP, 2009) não foi descontinuada, e que os Estados podem legislar concorrentemente – como no caso do Ceará que produziu sua própria Matriz Seriada de habilidades e competências – configura-se um cenário de “balbúrdia” curricular com imenso potencial lesivo aos jovens das redes públicas de ensino em todo o país.

## A Palo Seco<sup>8</sup>

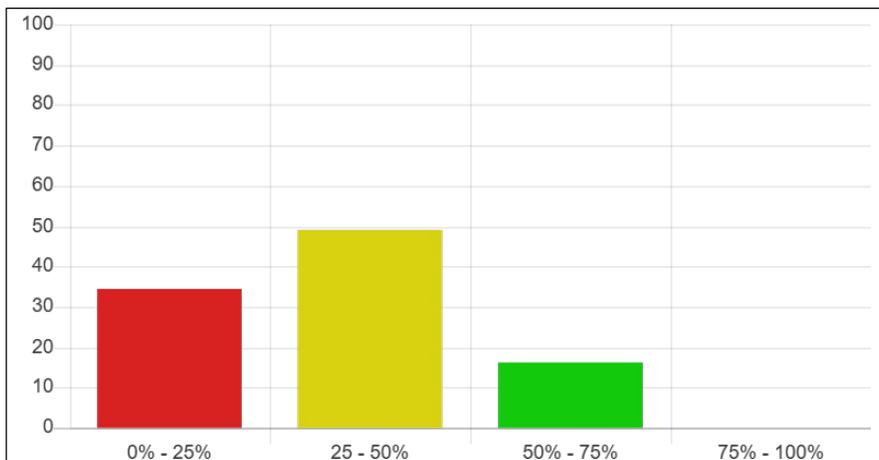
Atentando para a combinação de conteúdos integrantes das competências referentes às ciências humanas e procedimentos metodológicos concernentes à análise histórica no “Novo” Ensino Médio, é possível constatar, inclusive, uma abordagem que dificulta medrar naquilo que – em um passado recente – já foi objetivo do ensino de história no país: o desenvolvimento do pensamento histórico e do raciocínio crítico com autonomia. Demanda descontinuada pelas reformas empresariais sob a lógica da educação-mercadoria que apartaram as dimensões do ensino e da aprendizagem, assim como do protagonismo e da autonomia.

Um atributo que a BNCC desconsidera é a influência do Capital Cultural na “condição implícita do êxito” (Bourdieu, 2007, p. 45) sobre o processo de ensino-aprendizagem. Contrariando a Base, a realidade é outra. Um dos argumentos para a supressão da História (componente) escolar sustenta que os conteúdos do Ensino Fundamental bastariam à Educação Básica, pois os(as) jovens do nível médio já seriam dotados(as) de “percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos” (Brasil, 2018a, p. 561). Entretanto, os próprios instrumentos de mensuração estatais revelam a necessidade de recomposição da aprendizagem, comprovando ser equivocado o esvaziamento das bases disciplinares ao longo do Ensino Médio. Tal condição que se atesta via apreciação de dados do Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU),<sup>9</sup> conforme exposto a seguir.

8 Cf. <https://t.ly/anEuW>

9 SISEDU é uma plataforma da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED) que tem por objetivo identificar, por meio da realização de avaliação diagnóstica anual, defasagens de conhecimentos por parte dos(as) alunos/os da rede pública estadual. A avaliação é

**Figura 1** - Percentual de alunos por percentual de acerto em História (avaliação diagnóstica)



Fonte: Ceará, SISEDU, Coded/CED, SEDUC-CE, 2022.

A Figura 1 ilustra o percentual de acertos em História, de todos os itens dispostos na avaliação diagnóstica com estudantes do 1º ano do Ensino Médio na EEMTI acompanhada, em 2022, primeiro ano de implantação no “Novo” Ensino Médio e único ano em que a Secretaria da Educação do Ceará aplicou avaliações diagnósticas para matérias como Geografia e História no nível médio. Os índices apresentados foram comparados com resultados das matérias de maior carga horária<sup>10</sup> nesta etapa da Educação Básica.

Dessa forma, os resultados nos testes em Matemática e Língua Portuguesa também foram utilizados na elaboração da Tabela 1. Revela-se, ainda, a média da taxa de acerto das turmas por série, divididos em quatro níveis: muito crítico (0% a 25%); crítico (25% a 50%); intermediário (50% a 75%) e adequado (75% a 100%), correspondendo a mesma escala de proficiência utilizada no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), calculada e separada em

---

composta por testes de Língua Portuguesa e Matemática - e, eventualmente, por outras matérias - tendo como base a Matriz de Referência e níveis de desempenho do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Ceará, 2021).

10 Comparação entre as disciplinas oriundas de licenciaturas, pois a maior carga horária absoluta do “Novo” Ensino Médio nas EEMTI da rede pública do Ceará está entregue ao “adestramento *pro labore*”, no caso, destina-se ao empreendedorismo e às aulas voltadas ao modelo empresarial de classificação de fatores de personalidade, derivado do dito *Big Five* (competências socioemocionais e Projeto de Vida).

faixas de pontuação. Assim, a partir da posição nas faixas dessa escala, define-se o padrão de desempenho de alunos e alunas.

**Tabela 1** – Percentual de alunos por percentual de acerto no teste

Divisão percentual por nível	Percentual de alunos(as) por nível – História	Percentual de alunos(as) por nível – Língua Portuguesa	Percentual de alunos(as) por nível – Matemática
<b>Muitocrítico: até 25%</b>	34,43%	25,00%	84,47%
<b>Crítico: de 25% a 50%</b>	49,18%	35,00%	15,33%
<b>Intermediário: de 50% a 75%</b>	16,39%	37,00%	0,00%
<b>Adequado: de 75% a 100%</b>	0,00%	3,00%	0,00%
<b>Percentual médio de acerto</b>	32,47%	42,50%	18,48%
<b>Total de alunos(as) no sistema.</b>	Cadastrados: 116 Presentes: 61 Ausentes: 55	Cadastrados: 118 Presentes: 100 Ausentes: 18	Cadastrados: 118 Presentes: 103 Ausentes: 15

**Fonte:** Adaptado de Ceará, SISEDUC, Coded/CED, SEDUC-CE, 2022.

A diferença entre o total de alunos(as) cadastrados nas avaliações diagnósticas de História, Matemática e Língua Portuguesa se dá pela importância que a educação formal, supostamente, deposita nestes dois últimos componentes, realizando uma “segunda chamada” para a aplicação das avaliações destas duas matérias quando há baixa participação ou novos alunos são matriculados, ainda dentro do período limite de realização da prova.

Apesar da leitura bastante intuitiva dos dados dispostos, dois aspectos da Tabela 1 merecem destaque. Primeiro, a respeito dos 60% (Língua Portuguesa), 83,61% (História) e 100% (Matemática) dos(as) estudantes que chegam ao Ensino Médio em nível crítico ou inferior, compondo uma maioria que não desenvolveu saberes elementares (competências e habilidades) do Ensino Fundamental, refutando as premissas da BNCC. Contrariamente ao que a Base coloca, não há essa “mágica” da ampliação da capacidade cognitiva ou do repertório conceitual na passagem do 9º ano do Fundamental para o 1º do

Médio, o desenvolvimento é complexo, não linear. Por isso, uma base curricular apriorística e determinista, como é a BNCCEM, constitui um impedimento ao desenvolvimento dos(as) jovens do Ensino Médio, constatação que fica mais evidente ao se contabilizar os retrocessos nas EEMTI do Ceará. A segunda observação se refere à inversão da lógica de recuperação das aprendizagens, pois, mesmo frente à situação apresentada, o “Novo” Ensino Médio ignora tal realidade e reduz pela metade a carga horária de todas as grandes áreas – Linguagens, Humanas, Natureza e Matemática – para introduzir nos currículos escolares componentes sem qualquer pertinência acadêmica, em matérias como “Mundo Pets SA”, “O que rola por aí”, “Brigadeiro caseiro” (Exame, 2023), “Menino, tu vai fazer uma arte” e “No balanço da rede” (Ceará, 2023).

### Jagatá Tenondé<sup>11</sup>

No ensino de história, a crítica ao conteudismo no Ensino Médio geralmente recai sobre a linearidade do sequenciamento didático pautado pelo tradicionalismo da divisão quadripartite da História, considerada etnocêntrica e reducionista, no qual a humanidade seguiria uma linha evolutiva unidirecional de estágios inferiores até a condição “mais avançada” (parte ocidental do Norte Global) do processo civilizador.

Decerto que o modelo de competência do “Novo” Ensino Médio não projeta se contrapor à configuração linear da história hegemônica, pois se alinha ao reformismo pela via reacionária. Interessa mesmo ao reformismo empresarial o apagamento da autonomia disciplinar e a manutenção de conceitos e dimensões próprias da educação-mercadoria, seja pela reificação dos conteúdos, ou pelo utilitarismo das competências.

Como coloca Lee (2016), a preocupação primeira deve ser a de superar o problema da fragmentação que existe ao nível do entendimento disciplinar e estruturas do passado. É por essa definição que a História se justifica enquanto disciplina escolar, por seu potencial transformativo, não performativo. Como uma força de transformação social, capaz de combater preconceitos e evitar negacionismos, promover empatia

11 Cf. <https://t.ly/CZoHq>

e formar para uma convivência ética de respeito aos direitos humanos. Portanto, a ocorrência do negacionismo científico dentro das universidades, a existência de um professor fascista, um afrodescendente racista, uma mulher reprodutora do patriarcado machista ou um pobre “capitalista”, isso tudo revela um *déficit*. Uma carência no desenvolvimento do pensamento histórico, em que se evidencia:

[...] a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária [...] se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens [e mulheres] interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo (Rüsen, 2010, p. 56-57, grifo nosso).

Em História, a constituição metódica da ciência histórica proposta por Rüsen (2010) lança as bases de uma objetividade científica do conhecimento histórico buscando se afastar do “cientificismo” e aproximar-se de uma aprendizagem histórica voltada para a vida prática.<sup>12</sup> Ensaiair soluções para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem leva à necessidade de radicalizar o enfoque, superando a abordagem educacional bancária. Isso envolve expor as raízes dos problemas e promover a construção colaborativa de conhecimentos. É importante destacar que o enfoque de uma problemática de pesquisa é, acima de tudo, um fenômeno crivado por uma epistemologia.

Considerando que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas, sobretudo, produzi-lo (Freire, 1996), ratifica-se que todo ato de conhecimento, no fundo, “envolve uma certa *criação*, ou um certo *rearranjo* (parcial ou total) de nosso esquema conceitual. Quando aprendemos algo, estamos, de certa forma, criando-lhe uma significação, com base em nossas vivências e conceitos” (Duarte Júnior, 1998, p. 99). Isso porque o desenvolvimento humano é perpassado por conflitos

---

12 É de suma importância que se busque ampliar o conceito de consciência histórica. Reis (2011) é um dos autores que expande o debate, evidenciando outras formas de compreender a consciência histórica a partir de Paul Ricoeur, Hegel e Nietzsche. Entretanto, mais condizente com esta pesquisa é a linha didática da Teoria da História de Rüsen, que fundamenta uma versão da História preocupada com o desenvolvimento do pensamento histórico.

internos e externos, havendo rupturas e retrocessos em um processo sistemático e contínuo, através de uma dialética que integra as aprendizagens (Wallon, 1981; Gratiot- Alfandéry, 2010). Assim, não é possível pensar projetos de futuro sem considerar as experiências do passado, e não há como refletir sobre o passado sem valorizar a História, pois não existe pensamento crítico dissociado de sua historicidade.

Retomando os princípios da aula-oficina (Barca, 2004), é possível inferir que tal modelo não implica, necessariamente, na obliteração do ensino-aprendizagem por competências, desde que se ancore em um conjunto de conceitos alternativos e suplementares às generalidades – como ocorre na BNCC – para atender às competências e habilidades específicas de cada ciência de referência. Daí a importância de definir uma matriz de competências (Figura 2) para uma literacia disciplinar atenta às especificidades do saber histórico, que não dissocie o ensino da aprendizagem, como fazem os currículos atuais das redes públicas de ensino. Importa mesmo é compor uma estrutura disciplinar de competências, a exemplo da matriz de competências do pensamento histórico compilada por Schmidt (2020), como segue.

**Figura 2** - Categorias construtivas das competências do pensamento histórico  
**MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DO PENSAMENTO HISTÓRICO**



Fonte: Adaptado de Schmidt, 2020.

A principal finalidade da proposta de uma matriz de competências do pensamento histórico (Schmidt; Sobanski, 2020) é oferecer diretrizes para o processo de efetivação da história ensinada, com o intuito de estabelecer parâmetros para aprendizagem histórica na atribuição de sentido através de categorias constitutivas de uma narrativa histórica cognoscível, voltada à consecução de um ensino-aprendizagem atento a critérios de validade científica.

A ida ao passado, no processo de aprendizagem histórica, pode ser considerada a partir da perspectiva de que o importante não é aprender história, isto é aprender o conteúdo da história, mas, o importante é saber como, dos feitos, surge a História. A primeira abordagem, isto é, a perspectiva de que o importante é aprender a acumular conteúdos da história ainda é considerada uma presença canônica no ensino de história (Schmidt, 2020, p. 116).

É possível concluir pela necessidade de se definir um paradigma aberto e atualizável, composto por habilidades e competências específicas do conhecimento histórico, a exemplo do conjunto reunido por Schmidt e Sobanski (2020) para dar sustentação àquilo que foi denominado de Aula-histórica. “A característica do sistema didático é ser aberto e não pode ser compreendido sem se levar em conta o que acontece em seu exterior, ou entorno, isto é, no meio em que ele é constituído” (Schmidt, 2020, p. 6).

**Quadro 2** - Definição das competências matriciais do pensamento histórico

CATEGORIAS CONSTITUTIVAS DAS COMPETÊNCIAS DO PENSAMENTO HISTÓRICO	
SIGNIFICÂNCIA	Aprender a distinguir entre o que é historicamente significativo e o que é trivial. Saber explicar o que tem a ver com a própria vida, a vida do outro, a relação da própria vida com a vida do outro e o contrário.
EVIDÊNCIA	Adquirir a capacidade de elaborar informações a partir do uso de fontes (vai além de aprender com as fontes). As evidências fornecem argumentos para o pensamento pós-narrativo.
MUDANÇA	Relacionar como se estruturam as permanências e continuidades a partir de diferentes contextos.
EMPATIA	Diferenciar valores das sociedades atuais com as sociedades do passado, percebendo as diferentes perspectivas dos diferentes sujeitos.

CATEGORIAS CONSTITUTIVAS DAS COMPETÊNCIAS DO PENSAMENTO HISTÓRICO	
INTERPRETAÇÃO	Capacidade de responder questões de forma retrospectiva, perspectivada, seletiva, sequenciada, particularizada, comunicativa e argumentativa.
EXPLICAÇÃO	Saber construir relações de causalidades, intercaladas e temporizadas, de forma descritiva, genética, estrutural, definitiva e/ou pluricausal.
ARGUMENTAÇÃO	A construção da argumentação está relacionada às perguntas que se faz ao passado, partindo das experiências do próprio passado ou do presente, indo em busca das experiências do passado. A partir das perguntas, buscar elementos nas fontes para construir explicações baseadas nas estruturas e contextos e/ou nas ações dos sujeitos, inferindo razões para explicar porque a História aconteceu de uma forma e não de outra, entrelaçando particularidades com totalidades. A argumentação é importante para dar credibilidade e plausibilidade às ideias e os alunos precisam aprender a construir argumentos e mostrar como os construíram.
MOTIVAÇÃO	Aprender a inferir e relacionar a história com a atuação/experiência dos sujeitos, personagens individuais e coletivos. A partir delas, elege formas de agir no presente.
ORIENTAÇÃO	Pode ser interna (identidade) e/ou externa (práxis). Aprender os vários níveis de orientação: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. da experiência do tempo (antes, depois, mudança, contingência);</li> <li>2. da experiência da mudança ocorrida no próprio passado;</li> <li>3. das perspectivas utilizadas para interpretar as experiências do passado (ex. periodizações);</li> <li>4. da compreensão perspectivada das mudanças que ocorreram no passado;</li> <li>5. do nível dos significados atribuídos à mudança temporal (conceito de curso do tempo).</li> </ol>
EXPERIÊNCIA (PERCEPÇÃO)	O pensamento pautado na experiência possui um caráter pré-narrativo (recordações individuais e a faticidade do narrado antes da relação com as fontes). É importante aprender a expandir qualitativamente e quantitativamente as experiências em relação ao passado.

Fonte: Schmidt, 2020; Schmidt e Sobanski, 2020, adaptado.

Conforme Della Cruz e Souza (2013), o saber histórico escolar, grosso modo, assenta-se sobre a historiografia, logo, o saber histórico construído em ambiente escolar lança mão daquilo que os(as) historiadores(as) produzem, mas seria ressignificado por sujeitos que apenas “outros conhecimentos de seu cotidiano e particularidades de sua comunidade, constituindo um conjunto de experiências que resultarão

em um saber muito peculiar” (*Ibidem*, p. 59). Contudo, não se pode tratar o saber escolar como uma simples “peculiaridade”, entendimento que não corresponde ao ensino emancipador que uma aula pode criar enquanto lugar de pesquisa. Importa que a literacia histórica atue em prol da mobilização de uma consciência histórica crítica e reflexiva.

Deste ponto de vista, pode-se afirmar que o ensino em ambiente escolar representa, em igual título que a pesquisa científica, o trabalho industrial, a tecnologia, a criação artística e a prática política, uma das esferas fundamentais de ação nas sociedades modernas, ou seja, uma das esferas em que o social, através de seus atores, seus movimentos sociais, suas políticas e suas organizações, volta-se reflexivamente a si mesmo para assumir-se como objeto de atividades, projetos de ação e, finalmente, de transformações (Tardif; Lessard, 2008, p. 5).

O saber construído por um método historiográfico é História e o conhecimento histórico produzido na escola, conforme os critérios da ciência da história, é História. A proposta de formação de pesquisadores em um mestrado profissional em ensino é saber acadêmico, pois o saber escolar é, também, saber científico e a escola é, certamente, lugar de se fazer ciência. Desse lugar de prática de pesquisa, despontam outros paradigmas, mas igualmente científicos. Ensinar história é ensinar o método, portanto, o saber histórico produzido nas escolas se relaciona com a ciência da história não por subordinação, nem por estranhamento, mas por uma interação, via de mão dupla, que fundamenta um ensino-aprendizagem realmente significativo.

## Referências

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

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, v. 22, n. Especial, p. 93-112, 2006.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://download.baseducacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PNLD 2021 – Objeto 2: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: História – Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. 140 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: História – Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. 108 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 20, 31 jan. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf). Acesso em: 23 jan. 2024.

CAPPELLI, P. Contas do impeachment de Dilma deverão ser aprovadas pelo Congresso. **Metrópoles**, nov. 2022. Disponível em: <https://www.metrolopes.com/colunas/paulo-cappelli/contas-do-impeachment-de-dilma-deverao-ser-aprovadas-pelo-congresso>. Acesso em: 20 maio 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Catálogo**: trilhas de aprofundamento. [S.l.]: Ceará Educa Mais, 2023. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/01/trilhas\\_de\\_aprofundamento\\_nem1.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/01/trilhas_de_aprofundamento_nem1.pdf). Acesso em: 13 jun. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Matriz de Conhecimentos Básicos**. 2021. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/07/MCB-2021-Versao-0208\\_2021.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/07/MCB-2021-Versao-0208_2021.pdf). Acesso em: 28 jun. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional**. Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED). Disponível em: <https://sisedu.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução: Efharaím Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 1. 351 p.

DELLA CRUZ, G. T.; SOUZA, D. S. **Fundamentos teóricos e práticos do ensino de história**. Curitiba: IESDE Brasil, 2013. 204 p.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

EXAME. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. **Agência O Globo**, 13 fev. 2023. Disponível em: <https://exame.com/brasil/apos-reforma-do-ensino-medio-alunos-tem-aulas-de-o-que-rola-por-ai-rpg-e-brigadeiro-caseiro/>. Acesso em: 20 maio 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GAUTHIER, C. (org.). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. 165 p.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Tradução e organização: P. Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 160 p.

INEP. **Matriz de Referência Enem**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 24 maio 2024.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, v. 22, n. Especial, p. 131–150, 2006.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. **Educar**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, 2016.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.

MIRANDA, A. R. de A. **Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE**. 533 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

NIKITIUK, S. M. L. (org.). **Repensando o ensino de história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v. 52).

RAYNAUT, C. Paradoxos e ambiguidades na ideia de interdisciplinaridade. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 47, 2018.

REIS, J. C. **História da “Consciência Histórica” Ocidental Contemporânea**: Hegel, Nietzsche, Ricoeur. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RÜSEN, J. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução: N. Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, J. **História viva**: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, J. **Razão histórica**. Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Tradução: E. de R. Martins. Brasília: UnB, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, M. A. M. S. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35–53, 2019.

SCHMIDT, M. A. M. S.; SOBANSKI, A. de Q. (org.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W. A. Editores, 2020.

SOUSA JÚNIOR, J. E. A. **O fim da história ensinada**: tecnodocência, currículo e ludoliteracia histórica crítico-significativa para o Ensino Médio. 449 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: A. M. Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

# Apostila mundo do trabalho e relatórios de estágio: documentos escolares que evidenciam uma educação empreendedora na EP Manoel Mano, Crateús-CE (2019-2022)

Prof. Me. Jefferson Ênio Prado Clarindo (UVA)<sup>1</sup>

## Introdução

A educação pública no estado do Ceará, mais especificamente com a implementação de Escolas Profissionais (EPs), no contexto de avanço neoliberal e de reestruturação do modelo produtivo, tem apresentado distorções significativas na formação dos alunos de ensino médio, especialmente no que tange à preparação para o mercado de trabalho. Exemplo não só relevante, mas também alarmante, de tais distorções é a presença de instituições privadas, como é o caso de diversos institutos – Leman, Unibanco, Aliança etc. – gerindo o currículo e produzindo materiais didáticos, de qualidade duvidosa, para serem utilizados em componentes curriculares obrigatórios. Essa foi a motivação primeira que nos levou a investigar, enquanto mestrando do ProfHistória e professor temporário da Escola Estadual de Ensino Profissional Manoel Mano, os conteúdos da apostila *Mundo do Trabalho* que servem de suporte para as aulas de uma disciplina homônima.

1 Professor efetivo de História na rede municipal de Sobral, professor temporário de História na Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA. Mestre em História pelo Mestrado Profissional de Ensino de História – ProfHistória/UFC onde produziu a dissertação de título: *Mundos do Trabalho e Ensino de História – consciência histórica no ensino profissional*, sob orientação de **Ana Carla Sabino Fernandes**. O presente texto, embora com algumas partes inéditas, tem origem nesta dissertação que pode ser acessada na íntegra no repositório da Universidade Federal do Ceará – UFC. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/72740/3/2023\\_dis\\_jepclarindo.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/72740/3/2023_dis_jepclarindo.pdf). E-mail: jefferson\_enio@uvanet.br

A questão da apostila se desdobra em um problema de duas dimensões: a primeira face diz respeito ao seu próprio conteúdo, de caráter excessivamente liberal e, por vezes, até ideológico, não se alinhando a nenhuma diretriz curricular, atendendo aos critérios estabelecidos exclusivamente pelo Instituto que a produziu. Tal grau de autonomia não se encontra em nenhum livro aprovado pela Política Nacional do Livro Didático (PNLD). Daí a distorção a qual nos referimos, uma vez que entendemos que a preparação para o mercado de trabalho, ao qual a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) trata no seu art. 2º, deve oportunizar a autonomia do indivíduo, entendendo que nem sempre os seus interesses estarão em consonância com os do empregador.

A segunda dimensão também se relaciona com a primeira e versa sobre quem as produz, na relação público e privado e a interferência dos institutos, fundações e organizações não governamentais na gestão das escolas, no levantamento de informações de dados escolares, no interesse de gerir e administrar parte dos recursos destinados à educação pública, na interferência nos currículos, na formação de professores e na construção de materiais didáticos.

Neste trabalho, infelizmente, não tivemos fôlego de abordar todas essas questões e nos atemos ao conteúdo das apostilas. No entanto, indicamos a lacuna neste campo e a dificuldade de encontrar informações claras sobre a precificação das apostilas, os repasses de verba entre setores públicos e privados e quaisquer informações mais detalhada.

Sabendo que o material didático é apenas uma parte – a parte que propõe – e na busca de algum impacto efetivo dos conteúdos ministrados na disciplina Mundo do Trabalho na formação intelectual dos educandos, ou seja, na intenção de entender o quanto do conteúdo da apostila foi assimilado pelos estudantes, analisamos os relatórios de estágio. Os relatórios aos quais nos referimos tratam-se de um documento produzido pelos alunos ao fim da experiência de estágio que precisam ser entregues para a conclusão do curso profissional. Nele é possível encontrar descrições sobre as experiências vividas, narrativas das atividades realizadas, proposições de melhoria das atividades nos locais de estágio, entre outros.

Foram selecionados para análise 10 relatórios de cada curso (Enfermagem, Informática, Administração e Comércio) da EP Manoel Mano do ano de 2019. A partir de então, percebemos um determinado padrão de escrita entre os cursos que nos possibilitou a tabulação de elementos que se repetiam.

Nosso trabalho esbarra em uma questão transversal, mas bastante latente no campo de Ensino de História: os arquivos escolares. É importante termos consciência de que a escola produz documentos de valores Históricos que são comprovação da existência de indivíduos em determinado contexto e realidade. Estes, por sua vez, costumam ser negligenciados, tanto pelas instituições de ensino quanto pelos próprios pesquisadores.

A metodologia utilizada para as análises documentais, tanto das apostilas quanto dos relatórios, se baseia na teoria da pesquisa quantitativa (em relação à observação de elementos que se repetem, na percepção de determinados padrões, na comparação de semelhanças e nas distinções entre objetos), qualitativa (visando, através de comparações, hierarquizar em graus de importância de valores e elementos) e na análise do discurso, acreditando que os textos trazem consigo sentidos que ultrapassam a mera narrativa intencional. Isso porque não entendemos a linguagem como uma forma de expressão neutra na descrição do mundo, mas está ela carregada de simbolismos e signos capazes de nos ofertar as lentes pelas quais o sujeito enxerga a realidade (Bauer, 2008, p. 189).

Quanto à Análise do Discurso (AD), existem diversas vertentes sobre essa teoria que reproduz as tradições linguísticas, históricas e sociais dos sujeitos de cada país. Pode ser interpretada como uma disciplina fundada da “intersecção de epistemologias distintas, pertencentes à área da linguística, do materialismo histórico e da psicologia”. Tal combinação deriva da noção ampliada que a linguística dedica sobre a fala, considerando outros elementos presentes no discurso, inclusive a incorporação das ideologias, noção que tem origem no materialismo histórico e, finalmente, da psicanálise vem o entendimento da existência do inconsciente (Caregnato; Mutti, 2006, p. 680).

Dito isso, o que veremos nas próximas páginas se relaciona com inquietações por nós experienciadas enquanto professor temporário. Entendemos que tanto a lógica empreendedora na formação de jovens nas EPs, quanto a natureza de nossos contratos – precarizados – compõem um todo harmônico com o projeto neoliberal de destruição da educação pública como um direito universal.

### **A Apostila Mundo do Trabalho: “Uma Jornada de Sucesso”**

A matriz curricular das Escolas Profissionais (EPs) do estado do Ceará é composta por uma base comum, na qual se estudam as disciplinas tradicionais, e uma base diversificada, que contempla a inclusão de disciplinas específicas de cada curso, elaboração de projetos e componentes curriculares voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais. É exatamente na base diversificada que se encontra o componente curricular Mundo do Trabalho (obrigatório para as primeiras e segundas séries do ensino médio).

Nossas investidas se iniciam com a fragilidade teórica das formulações do campo disciplinar do componente curricular Mundo do Trabalho e na baixíssima qualidade da apostila. Isso porque, sob os parâmetros que analisamos, não encontramos correspondência com critérios mínimos de um código disciplinar.

O conceito de “código disciplinar” proposto por Cuesta Fernandez (1998) tem sido referência para as investigações e propõe a existência de um conjunto de ideias, valores, rotinas que podem ser pesquisados por meio dos chamados “textos visíveis” percebido nos manuais, nos programas escolares, na legislação pertinente; e os “textos invisíveis” que podem ser analisados por meio das práticas dos professores (Urban, 2014, p. 190).

Se traçarmos um paralelo com o que se espera de um livro didático, a partir de critérios definidos pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD e da avaliação de profissionais da área de História, constataremos que os materiais produzidos pelo Instituto Aliança não atendem

aos critérios mínimos de qualidade nos quesitos de elementos gráficos, quantidade e qualidade na oferta de exercícios, confiabilidade dos conteúdos, credibilidade das fontes, inovação metodológica e números de páginas. No entanto, o material em questão não se propõe a ser um manual de ensino de história. Ele foi pensado, como já foi dito antes, para auxiliar as aulas do componente curricular Mundo do Trabalho. Mas afinal, o que é o mundo do trabalho? É uma disciplina? O que justifica a obrigatoriedade desse componente no Ensino Profissional?

O primeiro elemento a ser analisado são bases teóricas e o propósito da obrigatoriedade do componente curricular no ensino profissional. Para justificar a pertinência de nosso interesse, vamos apresentar a configuração e a complexidade de uma disciplina. Segundo José D'assunção de Barros (2014), existem 10 pontos que compõem um campo disciplinar, não só em história, mas em qualquer campo de conhecimento.

Temos então dez dimensões importantes nesta caminhada para tentar compreender uma disciplina, qualquer que ela seja: (1), a sua singularidade (2), os seus campos intradisciplinares (3), o seu padrão discursivo (4), as suas metodologias (5), os seus aportes teóricos (6), as suas interdisciplinaridades (7), os seus interditos (8), bem como a extensa “rede humana” (9) que através de suas realizações, empresta uma forma e dá concretização ao campo disciplinar, sem contar o “olhar sobre si” que essa mesma rede estabelece a certa altura de seu próprio amadurecimento (10) (Barros, 2014, p. 18).

Ao analisarmos o material utilizado nas aulas de Mundo do Trabalho, não conseguimos identificar com clareza qual é o campo de interesse e o objeto de estudo da disciplina, por outro lado, salta aos olhos o objetivo geral: formar indivíduos que se encaixem nas expectativas do mercado contemporâneo. Esse objetivo central deriva de setores privados, que é formar indivíduos cada vez mais resilientes às condições adversas que o capitalismo neoliberal impõe aos cidadãos.

Quanto à delimitação temática e à singularidade da disciplina, não há complexidades que possibilitem a intradisciplinaridade, e não há

diálogos com outras disciplinas de forma aprofundada. Porém, é possível constatar a utilização de conceitos de outras áreas como administração, psicologia e geografia. Tais conceitos, por sua vez, são meras transposições e não intercessões conceituais, como se espera na interdisciplinaridade. Em alguns casos, é possível verificar uma completa transcrição de sites para a apostila, como veremos mais adiante.

A rede humana, que aparece como o décimo elemento da composição do campo disciplinar, e que poderia ser amplamente difundida na apostila, limita-se ao Instituto Aliança e à Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará. Os textos são de pessoas com formações variadas: administradores, psicólogos, *coachs*, profissionais liberais e não há uma filiação destes ao campo mundo do trabalho. Em suma, há uma enorme inconsistência teórica sobre o que é esse componente curricular.

É possível perceber, no entanto, uma constância na linguagem e na forma como se apresenta os assuntos. Pensando no campo disciplinar, isso estaria relacionado com o ponto quatro: aspectos expressivos, que na apostila toma a forma de uma linguagem motivacional, que se aproxima da usada por psicólogos comportamentais ou ainda, por *coachs*.

Partindo desses pressupostos, sobre o que é um material didático e após delimitarmos um pouco o que se espera deles, podemos examinar a nossa primeira fonte: as apostilas Mundo do Trabalho.

Primeiramente, devemos constatar a ausência de editora, autor, ano de publicação e outras informações que possibilitam a catalogação e que dificulta a citação ou referência. Dito isto, vejamos o exemplo do primeiro volume, que tem como temas centrais “Identidade, Integração e Comunicação”. Compreendemos que os títulos são de natureza extremamente ampla e genérica. Afinal, como define, por exemplo, “Identidade” a disciplina Mundo do Trabalho? No primeiro volume do material eles se apresentam da seguinte forma:

Boa notícia! A partir de agora vamos compartilhar informações que vão ajudá-los a direcionar os primeiros passos de uma jornada de sucesso. Nos próximos dois anos, mergulharemos em assuntos que tem tudo a ver com a formação que estudantes da Escola Profissional estão

construindo com seus professores e, a partir da sala de aula, nosso grupo irá compreender e vivenciar processos típicos do desafiador moderno mundo do trabalho (Aliança, 2016, p. 2).

Como podemos observar, a linguagem aplicada no material aproxima-se de uma palestra motivacional, na qual valores como “sucesso” são festejados sem nenhuma contextualização histórica ou mesmo sem aprofundamento crítico, deixando implícita a tendência meritocrática da proposta.

As primeiras páginas da apostila dedicam-se a explicar o que é e como obter os documentos de certidão de nascimento, de identidade, CPF, título de eleitor, carteira de trabalho, certidão de óbito e reservista (Aliança, 2016, p. 7-17). Devemos interpretar que por identidade a apostila esteja se referindo literalmente aos documentos de identificação? Qual é o propósito, em que área do conhecimento esse tipo de conteúdo se insere e qual é a sua especificidade? O texto sobre a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), por exemplo, não contempla nenhuma especificidade de cunho formativo, histórico, social, profissional e nenhum aspecto de criticidade. Em um box com indicação de “leitura”, que ocupa toda a página, sob o título “Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), lê-se o seguinte texto:

O que é? A Carteira de Trabalho e Previdência Social é documento obrigatório para qualquer cidadão que queira prestar serviços na indústria, comércio, agricultura, pecuária ou de natureza doméstica. Ela garante acesso a direitos trabalhistas, como seguro-desemprego, benefícios da Previdência Social e do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS). Desde 2008, a nova carteira de trabalho é emitida por meio de um sistema informatizado, que integra nacionalmente os dados de todos os trabalhadores do Brasil. Mais resistente que o anterior, o documento é feito com papel de segurança e plástico inviolável, que dificultam a falsificação das informações sobre identificação profissional e qualificação do indivíduo. A carteira de trabalho para estrangeiros também mudou: agregou todos os itens de segurança acima e passou a ser verde (Aliança, 2016, p. 12).

Na apostila Mundo do Trabalho, no contexto de “Identidade”, ao falar sobre a Carteira de Trabalho, tão simbólica para os cidadãos brasileiros, carregada de identidade, no sentido de pertencimento, tanto nacional quanto de classe, nenhuma reflexão sobre a contratação com carteira assinada, sobre a historicidade da Justiça do Trabalho, sobre os índices de desemprego ou sobre o trabalho informal. Tampouco se mencionou a contradição histórica da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, que de início não contemplava os trabalhadores rurais. E quanto às empregadas domésticas? Nenhuma menção a quão tarde o reconhecimento desta categoria foi conquistada, a saber, somente em 2010.

Certamente o professor poderá fazer uso desses questionamentos durante as aulas, porém, não há nenhum direcionamento do material para isto, e salta aos olhos a ausência de intradisciplinaridade e interdisciplinaridade. Nesse sentido, a apostila se torna acrítica e desvinculada da realidade.

Até aqui podemos ter uma breve noção de que a apostila Mundo do Trabalho, produzida pelo Instituto Aliança tem uma abordagem muito própria do que é o trabalho e a realidade dos trabalhadores. Confrontando com o entendimento da História Social do Trabalho, Mundos do Trabalho é um campo de estudo que tem como objeto os trabalhadores, suas práticas, as organizações políticas, suas manifestações culturais, seus saberes e fazeres, as articulações e resistências contra as opressões, as manifestações religiosas e tudo que envolve aqueles e aquelas que transformam cotidianamente e dialeticamente o mundo em que vivemos. Relacionando com o Ensino de História, buscamos um processo de ensino e aprendizagem que trate a História a partir dos de baixo, dos que compõe a realidade social cotidiana e que faça frente a uma narrativa eurocentrada e elitista focada em grandes eventos realizados por grandes personalidades.

## Os relatórios e a prática no campo de estágio

Os estágios têm carga horária distintas, alguns são de 400 horas (como é o caso de Informática, Administração e Comércio), enquanto o curso de Enfermagem tem uma carga horária um pouco maior, de

600 horas. Está incluso nessa carga horária 60 horas destinadas à elaboração de um projeto social a ser promovido pela turma, e que deve envolver a comunidade.

Escolhemos dez relatórios de alunos de cada curso no ano de 2019, último ano em que o estágio aconteceu de maneira “normal” (antes da pandemia que exigiu o distanciamento social). Resolvemos investigar relatórios de todos os cursos para ampliar a diversidade de alunos(as) e de locais de estágios. Direcionar-mo-emos ao relatório em si, e não aos alunos. Vamos organizá-los por curso e de forma numérica a fim de identificá-los. As referências serão: E + número (E1, E2, E3...), sendo a primeira letra referente ao curso. Portanto, a letra E será usada quando tratar dos relatórios do curso de Enfermagem, seguidas do número, que representa o nome dos alunos [que iremos ocultar] sequenciados em ordem alfabética. Usaremos a letra I + número (I1, I2, I3 ...) referente aos relatórios do curso de Informática, C + número para Comércio e A + número para Administração.

Nos dez relatórios que analisamos do curso de Comércio, constatamos que 9 estagiaram em pequenos estabelecimentos familiares da cidade (lojas de roupa, calçados e acessórios, lojas de equipamentos eletrônicos, mercearias, loja de produtos naturais, estabelecimento de produtos agropecuários e uma farmácia). Apenas um aluno cumpriu o estágio em uma emissora de rádio. A atividade mais exercida, segundo a descrição dos relatórios, foi a de organização em vários sentidos, desde documentos, passando por prateleiras e estoques, até a organização do setor como um todo. 90% relatam essa experiência. Em seguida, o segundo maior número de registros de atividades foi de atendimento ao cliente ou realização de vendas, com presença em 80% dos relatos. 70% dizem ter algum contato com controle de estoque, e 60% afirmam operar os sistemas de computadores. Em relação à caixa registradora, os relatos são proporcionalmente baixos e a experiência, superficial. 40% dos relatórios descrevem o contato, mas não revelam saber sobre o fechamento do caixa, a separação de formas de pagamento, as retiradas, o depósito e todo o funcionamento burocrático, que ultrapassa a ação de registrar os produtos.

É natural, e esperado, que o estagiário tenha uma vivência diversificada e que possibilite uma visão geral sobre o negócio. Uma passagem que ilustra bem essa proposição é a seguinte:

Durante o período de 5 meses fui dividida por setores, o meu primeiro setor foi o estoque, que é considerado o coração da loja, aprendi a encabidar, codificar, dobrar de maneira adequada, organizar e refazer reposição de peças. Após esse período troquei para o provador onde tive de aprender sobre as placas (são usadas para gerenciar a quantidade de peças que pode ser levada para o provador), e também lidar com agilidade e rapidez. Depois fui para a fiscalização da loja onde eu aprendi a ser mais observadora e atenciosa, para evitar furtos e também ver as características de uma pessoa que entra na loja com outras intenções. Por último foi o caixa onde a experiência foi muito boa, aprendi a tirar cupom fiscal, a passar produtos (apesar de não ter total acesso), a lidar com o cliente, ser atenciosa, ser simpática, ser inteligente, rápida e eficiente (C4, 2019, p. 7).

Algo nos chama atenção nessa passagem. Entre os documentos analisados, há apenas esse fala sobre a função de fiscalizar o estabelecimento. Além disto, nos questionamos sobre os elementos de atenção das características dos clientes e a conclusão sobre quem deveria ser mais bem atendido ou visto com desconfiança. Não estamos fazendo qualquer tipo de alusão pejorativa, nem sugerindo algum comportamento discriminatório – embora seja senso comum que estabelecimentos comerciais, de diversos seguimentos, exerçam tais práticas. Também é verdade que todo comerciante deve estar atento para minimizar e prevenir perdas, inclusive as que sejam resultado de furto. Saber como equilibrar os valores de desconfiança e de confiança no tratamento com os clientes, evitando práticas que reforcem os estereótipos sociais, poderia ser uma habilidade a ser desenvolvida.

As funções descritas – na maioria das vezes em um único parágrafo – são coerentes, à luz de nossa avaliação, com as atribuições dos profissionais egressos de cada curso. Apenas um caso entre 40 analisados, foge à regra. Trata-se do relatório de estágio em Comércio que

relata a experiência em uma farmácia, e que cabe a desconfiança sobre a pertinência ou não de funções exercidas por um balconista de farmácia, e a dúvida se tais funções não deveriam ser exercidas por um farmacêutico

As atividades propostas pela Farmácia | nome do estabelecimento, no qual, aprendi manusear o sistema próprio para as farmácias e drogarias, atendimento de qualidade aos clientes, aferir a pressão arterial, processos realizados por um operador de caixa, assim como, conhecer sobre os medicamentos e produtos e sobre sua utilidade, memorização de preços, processos que um farmacêutico desenvolve, ademais, aprendizado e aprimoramento nas vendas de medicamentos (C10, 2019, p. 6-7).

Os relatos dos estagiários de Administração apresentam uma maior variedade de atividades, assim como ampla diversidade de locais de trabalho. Os estudantes atuaram em instituições de ensino como o Centro Cearense de Idiomas – CCI (1), em agências financeiras e bancárias (2), clínicas de saúde Policlínica (4), Hospital São Lucas (1), escritório de contabilidade (1), e no Fórum de Justiça do município (1).

Mais interessante seria se pudesse ocorrer uma rotatividade pelos setores, semelhante ao que acontece no estágio de Enfermagem. Não temos informações como se decidiu o local de estágio de cada estudante, mas nos chama a atenção a versatilidade que o curso oferece, abrindo a possibilidade de atuação em diversos seguimentos.

Por se tratar de espaços diversos, as atividades realizadas e registradas nos relatórios também terão uma imensa variedade. No entanto, é possível destacar algumas semelhanças.

Recorrente em 80% dos relatórios, a descrição da função de organizar (em diversos sentidos, desde organizar documentos até organização de espaços) mostra que são oferecidas atribuições simples – ao menos inicialmente. Também em 80% dos relatórios está a navegação em sistemas – atividade trivial para o grau de instrução de nossos estudantes. O que consideramos relevante foi a comparação de 70% dos estagiários de Administração ao descrever suas atividades como se-

melhantes a de outros funcionários. Nota-se que em instituições mais complexas, como é o caso da Policlínica ou do Fórum, onde há um número maior de profissionais qualificados, os estagiários têm melhores oportunidades de desempenhar atribuições que de fato possam contribuir para sua própria formação laboral.

Durante o meu estágio na policlínica Raimundo Soares Resende, tive a oportunidade de realizar várias tarefas de um colaborador do setor administrativo e vivenciar situações financeiras e administrativas da organização. Desde o controle de estoque, realização de pedidos de compras, análise de notas fiscais, arquivamento, planilhas de monitoramento, organização de estoque em PEPS e UEPS<sup>2</sup> realizar entrega de materiais nos vários setores da organização, conferência de produtos, reuniões de feedbacks, análise de contratos com fornecedores, realizar ofícios e relatórios e alimentação de sistema de almoxarifado. Além disso, realizei o levantamento de todos os materiais permanentes da empresa, verificando o número de tombamento para realizar relatórios de controle interno (A8, 2019, p. 9).

Outra ocorrência persistente é de atendimentos ao público, venda ou similar. 60% dos estagiários relatam este tipo de atribuição durante suas experiências, demonstrando que o estágio não é uma atividade meramente pedagógica, mas se trata, realmente, de experiência profissional. As outras narrativas do que foi feito são mais específicas e pulverizadas, como digitalização de documentos, emissão de notas fiscais, gerenciamento de redes sociais, ações ligadas à campanha de marketing, pedidos de compras e reposição de material etc. Todos os relatórios de Administração revelam um sentimento positivo sobre a experiência do estágio, dado que os alunos se consideraram mais preparados para o mercado de trabalho. A interpretação que fazemos é de que as atribuições são possíveis de serem exercidas por todos eles, de que os conhecimentos técnicos não são excessivos e que a questão central não é cognitiva, e sim, moral. Em outras palavras, o que se aprende no estágio é como devem se portar no ambiente profissional.

---

2 As siglas fazem referência a uma racionalidade logística: Primeiro a entrar, primeiro a sair – Último a entrar primeiro a sair.

Como minha primeira experiência profissional foi num escritório de contabilidade pública, neste ambiente formal e totalmente confiável, obtive muitos conhecimentos. As ações desempenhadas na organização me fizeram mais profissional e mais acessível a quaisquer tipos de situações. Aprendi a me controlar e a agir mais pela razão. Desenvolvi minha empatia e cordialidade com os clientes, me adaptei aos hábitos da instituição sem me acomodar, manifestava-me sempre que havia oportunidade, e me destacava em quase todas as atividades práticas. Tive uma experiência ótima, com uma riqueza de conhecimento adquirido (A1, 2019, p. 8).

Os locais de estágio de Informática aconteceram majoritariamente em estabelecimentos relacionados com telecomunicações, como em provedores de internet (4) e em lojas de celulares e equipamentos tecnológicos (3). Registrou ainda estágios no Instituto Federal do Ceará IFCE (1), em oficina mecânica de automóvel (1), e, por fim, em uma loja de roupas e acessórios (1). Assim como nos demais relatórios, uma minoria relata sobre as atividades introdutórias. Neste caso, apenas 40% dos estudantes relatam sobre apresentação.

Antecipando o início do campo de estágio supervisionado foram realizadas atividades preparatórias para o estagiário, que visavam questões do campo comportamental e técnico. Desenvolvendo-se seminários e atividades específicas do curso, revisando tarefas que poderiam ser realizadas nas empresas como também para o melhor desempenho do estagiário (I1, 2019, p. 5-6).

É possível notar, neste bloco de relatórios, uma maior simetria entre as atividades. Por exemplo, 70% afirmam ter realizado montagem e manutenção de rede. A tradicional função dos estagiários de todos os cursos anteriores também aparece nas descrições: 60% declaram organizar, cadastrar catalogar ou ações similares à de organização, seja física ou virtual. Atendimento ao público, outra ação bastante descrita nos cursos, também aparece com bastante recorrência, 60% dos estagiários afirmam ter tido contato com o público. Operar sistemas e alimentar planilhas no Excel são atividades registradas nos relatórios por metade dos estagiários, ou seja, 50%. Em atividades externas, como a

instalação de internet nas residências, temos 30% dos relatos. Essa atividade, que anteriormente mencionamos ser exercida exclusivamente por meninos, exige tanto conhecimento técnico quanto disposição física, como reporta um estudante na seguinte passagem:

[...] diariamente tinha contato com os equipamentos de rede, podendo assim aperfeiçoar meus conhecimentos nessa área. Minha principal função desempenhada juntamente com os dois era auxiliar na puxada de cabo de fibra óptica da casa do cliente até a caixa de atendimento mais próxima, processo que gerava muitas vezes um desgaste físico considerável em todos nós, já que algumas dessas caixas de atendimento ficavam muito distantes das residências. [...] A experiência de estagiar em um provedor de internet é algo único, principalmente estando na visão de um técnico que desempenha um papel difícil e ainda tem que lidar diretamente com os clientes que exige ainda mais profissionalismo dos mesmos (I2, 2019, p. 6).

As outras atribuições mencionadas no cotidiano do estágio são instalação de programas (20%), desenvolvimento de programação (30%) e vendas online (20%). Além disto, chama a atenção o relato de um estudante que, ao estagiar em uma empresa que prestava serviços de instalação e manutenção de ar-condicionado e ventiladores, chegou a realizar, junto com outros funcionários, a limpeza e o conserto desses aparelhos, mesmo que as atividades destoassem das funções do estágio.

Outrossim, também tive a oportunidade de auxiliar as instalações e manutenções em centrais de ar com o auxílio dos funcionários em todo o processo, pois eles me demonstraram como fazia e em seguida deixava eu realizar, mais sempre me auxiliando, menos quando era lavar as centrais de ar, pois eu já tinha prática em desmontá-las lavá-las e remontar. Vale ressaltar que eu também realizava a manutenção de ventiladores, por serem mais pequenos e mais simples, eu realizava sem auxílio, só precisava quando era necessário realizar troca de componentes, como capacitores (I4, 2019, p. 7).

Com base nos diversos relatos, é possível verificar que os alunos sentem-se cumprindo uma missão importante, que encaram o estágio como um elemento formador de suas vidas profissionais, que demonstram estar preparados para cumprir as demandas exigidas pelas empresas, e tais sentimentos estão presentes na maioria das conclusões dos relatórios. Nessa parte temos textos de dimensões que variam entre um parágrafo a uma lauda. Não há registros de conclusões pejorativas, ao contrário, é possível verificar com enorme constância o emprego de adjetivos elogiosos. Em um caso, destacam-se as amizades feitas durante o estágio. Os alunos concluem que o estágio é de grande importância pessoal e profissional, pois proporciona a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos teóricos. Entendem como “primordial”, “fundamental”, “importantíssima” a experiência para a inserção deles no mercado de trabalho. Mesmo aquele aluno que apontava a remuneração “fraca ou nula”, conclui que o estágio é importante:

O estágio supervisionado propõe muito mais do que apenas uma oportunidade em uma empresa, com ele temos a capacidade de desenvolver os aspectos profissionais tão requisitados nos dias de hoje bem como a parte pessoal, tudo isso se deve ao planejamento da gestão de estágio e do ambiente empresarial, que nos ajuda na nossa capacidade para o mercado de trabalho e para a vida. Nesse sentido, a realização de atividades no ambiente da empresa e no projeto social auxiliam de forma concreta visando muito mais que o emprego futuro, pois sua função é preparar profissionais e cidadãos que respeitem os aspectos sociais e ambientais do mundo contemporâneo. Tudo isso demonstra a importância do estágio na vida de jovens e para a sociedade bem como para as empresas concedentes, sendo assim, conclui-se que o estágio supervisionado é fundamental na formação para cidadania e para vida profissional de jovens (A9, 2019, p. 9).

De nossa parte, compreendemos ter exposto elementos suficientes para a defesa de nosso ponto de vista quanto a uma educação empreendedora, aplicada nas Escolas Profissionais e, em especial, na Manoel Mano. Isto não quer dizer que os alunos não estejam preparados para ingressar na vida acadêmica. Muitos de nossos alunos conseguem

vagas nas universidades no exato momento posterior à conclusão do Ensino Médio. No entanto, são flagrantes os elementos educacionais voltados para atender às demandas do mercado que desenvolvem valores liberais, estimulando a adoção de uma postura condizente com a exigida pelas empresas, como a introjeção de aspectos morais típicos da cultura empresarial, e de elementos políticos característicos dos liberais modernos, sendo replicados como valor absoluto para nossos jovens. Além do mais, esses aspectos formam um conjunto coerente com as tendências globais de interferência de institutos privados nas políticas de educação, nos currículos e na gestão escolar. Tais elementos podem ser facilmente identificados nessa seguinte conclusão sobre o estágio:

O estágio é uma grande oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Nos direciona precisamente para o mercado de trabalho e nos auxilia para a construção de nossos valores e princípios profissionais. É a oportunidade certa para vivenciarmos o sucesso e o reconhecimento, além disso, o contato interno com outros indivíduos, seja profissionais da área técnica ou de outros servidores, contribui para o aprimoramento dos nossos objetivos pessoais e valores morais, como por exemplo: o fortalecimento do trabalho em equipe, foco nos resultados, empatia, preocupação com o capital humano, reconhecimento, espírito de liderança, união, fortalecimento das relações interpessoais dentre outras características que evidenciam o funcionamento de um ambiente de trabalho saudável e proveitoso (A1, 2019, p. 10).

Porém, é imperativo que se tenha cautela quanto às ações de enfrentamento deste grave problema, mais ainda no caso específico da EP Manoel Mano, uma escola que encanta sua comunidade, que criou nas últimas décadas uma identidade valorativa, uma instituição bem avaliada em diversos sentidos. A escola é um bom local de trabalho, é bem aceita pelos alunos, tem professores qualificados, conta com servidores dedicados, tem a participação, o acompanhamento e a confiança dos pais, além de ser gerida por princípios de democracia e isonomia. Essa escola, na qual estamos apontando, de modo crítico, haver a tendência de uma formação empreendedora, é a mesma que

muda vidas e nos abrilhanta com a gratidão de alunos e familiares. Uma passagem que ilustra o valor e a importância da EP Manoel Mano é a conclusão de relatório em forma de agradecimento:

Entrei na EEEP Manoel Mano no ano de 2017 e terminei no ano de 2019. Minha estadia na Profissional de Crateús foi um período muito longo e turbulento com altos e baixos, contudo, foi prazeroso em vários âmbitos. Posso citar que os professores, não só da base técnica, mas também os da base regular foram mais do que fundamentais para a minha vida. Foram pessoas que apostaram em meu futuro para chegar até este momento conclusivo. Isso me faz abrir a mente para o mundo, ter responsabilidade, me manter sob controle em casos de impulsão e agradecer por tudo o que tive dado a mim de bom grado por profissionais que foram eficazes dando o seu melhor para cada um dos educandos que ingressaram no ensino médio técnico e profissionalizante (C8. 2019, p. 9).

Nesse espírito, queremos contribuir para melhorar, cada vez mais, os serviços prestados à comunidade pela escola. Percebemos que há no código disciplinar de História a necessidade de ampliar a atenção para a consciência histórica e (por que não?) para a consciência de classe.

## Considerações Finais

Todas as problemáticas vistas até o momento, a relembrar: o avanço dos interesses privados sobre a educação pública, que no nosso caso se manifesta na forma de instituições não governamentais gerindo o currículo, a formação dos professores e produzindo materiais didáticos; a formação excessivamente empreendedora – usando a linguagem atual – doutrinando a nossa juventude para aceitar de bom grado a superexploração do trabalho, os baixíssimos salários, as altíssimas concorrências, a perda de postos de trabalho e a precarização generalizada; e finalmente, a própria condição contratual dos professores, que mesmo os que têm o privilégio de uma estabilidade (atualmente menos da metade dos professores da rede Estadual do Ceará são efetivos) encontram-se com salários defasados, trabalhando em regimes

extensos e com salas de aula lotadas, sem falar dos contratos temporários, que são vexatórios, e os contratos de professores da base técnica que são terceirizados.

Até aqui, apresentamos e discutimos como se dá de maneira específica na Escola Manoel Mano, todos esses pontos acima detalhados. No entanto, com exceção do que chamamos de “formação empreendedora” no qual caberia um exame mais detalhado caso a caso, as demais características encontradas no nosso estudo de caso pode ser ampliada para outras escolas profissionais do Ceará.

Dito isso, não podemos esquecer o papel político das EPs na formação e nas aprovações dos jovens para as universidades em diversos cursos, superando, em alguns casos, o número de aprovação de entidades privadas. Se por um lado isso engrandece a escola pública, por outro lado, devemos apontar que isso se dá graças à exploração de professores mal remunerados com contratos de trabalho precarizados, que ministram aulas com turmas de até 45 alunos e sem plano de carreira.

É necessário interligar esses pontos que, à primeira vista, parecem desconexos, porém, fazem parte de um projeto robusto de inserir a gestão da educação em um modelo mensurável, lucrativo e mercadológico. É preciso estar atento, pois os bons resultados da educação pública cearense, em especial as EPs, podem estar a serviço da legitimação de um arquétipo de gestão educacional que mais favorece o mercado do que a sociedade.

Neste sentido, apelamos para a função social do Ensino de História, que, longe da neutralidade, deve estar ao lado da defesa da autonomia, da educação verdadeiramente libertadora e emancipadora. Tais características são grandes demais para caber dentro de uma ótica econômica e mercantil da educação. Por isso, é urgente que nossa prática traduza o desejo de que a Escola não seja uma empresa e que a Educação não seja uma mercadoria.

## Referências

- A1. **Relatório de Estágio Supervisionado.** Escola Estadual de Ensino Profissional Manoel Mano. Crateús, 2019.
- A8. **Relatório de Estágio Supervisionado.** Escola Estadual de Ensino Profissional Manoel Mano. Crateús, 2019.
- A9. **Relatório de Estágio Supervisionado.** Escola Estadual de Ensino Profissional Manoel Mano. Crateús, 2019.
- ANTUNES, F.; PERONI, V. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 1, p. 181-216, 2017.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão** – o novo proletariado de serviço na era digital. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2020. 336 p.
- ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e industrial 4.0.** 1. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2020. 333 p.
- BARROS, J. D'Assunção. **O campo da história** – especialidades e abordagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BARROS, J. D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história** – da escolha do tema ao quadro teórico. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARROS, J. D'Assunção. **Teoria da História I** – princípios e conceitos fundamentais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARROS, J. D'Assunção. **Teoria da História III** – os paradigmas revolucionários. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagens e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2008. 516 p.
- GOVERNO do Estado do Ceará: SEDUC Secretaria da Educação. *In: Educação Profissional.* [S. l.], 2005. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- I1. **Relatório de Estágio Supervisionado.** Escola Estadual de Ensino Profissional Manoel Mano. Crateús, 2019.
- I2. **Relatório de Estágio Supervisionado.** Escola Estadual de Ensino Profissional Manoel Mano. Crateús, 2019.

14. **Relatório de Estágio Supervisionado.** Escola Estadual de Ensino Profissional Manoel Mano. Crateús, 2019.

INSTITUTO ALIANÇA. SEDUC. **Mundo do Trabalho – EEEP Escolas Profissionais.** Caderno do Estudante. [S.l.: s.n.], [201-].

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa** – o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo, SP: Boitempo, 2019. 326 p.

MATTOS, M. B. **A classe trabalhadora de Marx ao nosso tempo.** São Paulo, SP: Boitempo, 2019. 156 p.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, p. 123-144, 2004.

MUTTI, R.; CAREGNATO, R. C. A. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

PINA, M. L. M. **A didática da história e as competências do pensamento histórico.** In: SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SOUZA, A. Ricardo. A teoria da agenda globalmente estruturante para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016. DOI: 10.21573/vol32n22016.63947.

STANDING, G. **O precariado** – a nova classe perigosa. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

URBAN, A. C. O código disciplinar da didática da história nos manuais destinados à formação de professores. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 58, p. 188-197, set. 2014.

# A aprendizagem histórica através da ONHB e da OCHE a partir da perspectiva de estudantes olímpicos

Profa. Ma. Marisnanda Mota Araújo – SEDUC-CE<sup>1</sup>

## Introdução

Há doze anos sou professora de história e diariamente me desafio a encarar a sala de aula como um espaço de provocações e de reflexões acerca da função social da história e do historiador, bem como de seu papel na formação crítica e na educação emancipadora dos estudantes, para que assim a história faça sentido na vida desses sujeitos e que ela possa ser compreendida como um método de pensamento crítico do cotidiano, e não como uma mera disciplina decorativa do currículo escolar.

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire defende que a prática docente crítica exige reflexão, ou seja, “[...] envolve um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Paulo Freire, com sua lucidez e sabedoria, já apontava nos anos 1960 a necessidade de ampliarmos as fontes legítimas de saberes de modo que o “saber-fazer e o saber-ser pedagógicos” fizessem sentido (Freire, 2021). Talvez eu nem

---

1 Mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História- ProfHistória/UFC. Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora da Educação Básica nas redes pública e privada do Ceará e professora tutora do curso de graduação em História EAD pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UECE. Esse texto é parte das reflexões feitas na minha dissertação cujo título é: “Tenho muito para contar, dizer que aprendi”: o ensino de história através da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE): práticas docentes e aprendizagem histórica (2018 a 2022), sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Ana Carla Sabino Fernandes. E-mail: nandaaraujo.mota@gmail.com

me atentasse, mas o meu anseio em planejar aulas que despertassem o interesse dos estudantes pela história já era uma prática freiriana.

Entendo a prática docente como um conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor para ajudar os estudantes a aprenderem e a atribuir significado a esse aprendizado, por isso, essa prática se sustenta na constante busca de provocar e motivar os alunos a verem a história como uma matéria de experiência e interpretação. Nessa busca, encontrei a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) e a Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE), que têm cumprido um papel muito importante na divulgação científica das ciências humanas na Educação Básica.

Logo, o objetivo deste artigo é analisar a aprendizagem histórica dos estudantes através da ONHB e da OCHE, a partir de suas experiências nessas olimpíadas. Essa investigação tem como recorte temporal os anos entre 2018 e 2022, nos quais me dediquei a essas competições<sup>2</sup> e que se revelaram essenciais para as minhas reflexões, bem como para as mudanças das minhas práticas como professora de história.

## ONHB, OCHE e o Ensino de História

Segundo Cristina Meneguello,<sup>3</sup> as Olimpíadas Científicas, ao longo do século XX, ganharam um espaço significativo na educação brasileira e tinham como objetivo estimular o interesse dos estudantes pelas ciências e tecnologias. Porém, até poucos anos atrás, elas eram predominantemente voltadas para as áreas de ciências da natureza e para a Matemática. Enquanto a área de ciências humanas, “ainda que fundamental para a formação intelectual e cognitiva e para a cultura científica entendida de forma mais ampla e global, é ainda tema pouco

---

2 Em 2018 participei pela primeira vez da ONHB. Quanto à OCHE, participo desde sua primeira edição, em 2019. Por essa razão, as comparações entre as duas olimpíadas que aparecerão nesse trabalho só se darão a partir do ano de 2019.

3 A professora e pesquisadora Cristina Meneguello é docente em regime de dedicação exclusiva do departamento de História da UNICAMP desde 1998, atuando nos cursos de História e de Arquitetura e Urbanismo. É coordenadora da Olimpíada Nacional em História do Brasil para escolas públicas e particulares, que iniciou em 2009 e está em sua 17ª edição (2025). Fonte: <http://lattes.cnpq.br/5963939675903208>. Acesso em: 20 mar. 2024.

privilegiado, e as iniciativas em termos de acesso, divulgação e inclusão são poucas ou pouco conhecidas” (Meneguello, 2011, p. 02).

Para romper com esse panorama e fortalecer a divulgação científica no campo das ciências humanas, o departamento de História da Universidade de Campinas (UNICAMP), desde 2009, vem desenvolvendo a ONHB, um projeto de extensão, ensino e pesquisa que tem promovido importantes debates acerca do ensino de história entre estudantes e professores.

Inspirada no modelo da ONHB, a OCHE nasce no Ceará em 2019 a partir do desejo do Instituto Federal do Ceará (IFCE) de fortalecer projetos de pesquisa e extensão através de olimpíadas científicas a fim de incentivar jovens da educação básica a investigar e a refletir sobre os diversos aspectos, tais como a história, a economia, a geografia, a cultura e o meio ambiente, que compõem o estado do Ceará.

A princípio, o que seria uma competição apenas para estudantes do próprio IFCE, logo se tornou um projeto de alcance estadual, podendo participar qualquer instituição de ensino básico, seja pública ou privada. O professor Zilfran Varela Fontenele,<sup>4</sup> que desde o início faz parte da comissão organizadora da olimpíada, afirma que a OCHE, desde 2019, em sua primeira edição, já se apresentava como um projeto de pesquisa, ensino e extensão com foco na promoção e na difusão da cultura e do conhecimento científico no Ceará (Fontenele; Costa Júnior, 2020).

Tanto a ONHB como a OCHE acontecem por meio de fases on-line e uma fase final presencial. Em ambas, a participação é em equipe, que é composta por três<sup>5</sup> estudantes e uma professora ou um professor orientador.<sup>6</sup> Conceitos como cidadania, política, questões étnicas, cultura religiosa, cultura popular, diversidade e relações de gênero são alguns assuntos constantes nas questões dessas competições e que

---

4 Doutor em Educação pela Universidade de Valência - Espanha; Mestre em Ensino de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN (2016). Professor do IFCE e Membro da Comissão Organizadora da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará - OCHE.

5 Os estudantes devem estar no 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio.

6 Na ONHB são aceitos apenas professores que lecionem a disciplina de história. Já na OCHE, podem ser orientadores os docentes que sejam regentes de qualquer disciplina da área de Ciências Humanas como também Ensino Religioso, Artes, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

remetem às reflexões fundamentais para a formação da consciência histórica dos participantes.

Essas fases acontecem ao longo de uma semana, revelando assim sua originalidade em comparação a outras olimpíadas que acontecem em um espaço de tempo mais reduzido. Na fase final, os estudantes devem produzir uma atividade dissertativa, na qual será avaliado o conhecimento histórico articulado às fontes e à capacidade de selecionar e organizar as informações, além da coerência e clareza na argumentação do trabalho.

Diferente de outras olimpíadas e das avaliações internas ou externas da Educação Básica, que são compostas por questões de múltipla escolha com apenas um item correto, a ONHB e a OCHE invertem essa ordem. Os itens têm pontuações diferentes, que podem variar entre 0, 1, 4 e 5. Esse sistema de pontuação é dividido de acordo com os níveis de compreensão histórica dos documentos analisados.

A alternativa equivalente a um ponto corresponde a um nível descritivo dos documentos analisados. A alternativa que exige do participante um grau de reflexão um pouco mais complexo equivale a quatro pontos. Por sua vez, a alternativa equivalente a 5 pontos corresponde àquela que contempla a leitura, a informação e a extrapolação das fontes, requerendo dos olímpicos uma reflexão e uma argumentação mais densa. Os estudantes também devem identificar a alternativa que equivale a zero ponto, sendo ela a que indica anacronismo ou incoerência analítica.

A participação de estudantes na ONHB e na OCHE é uma atividade que envolve pesquisa, investigação e discussões sobre inúmeros assuntos que resultam no desenvolvimento do pensamento crítico. Estes são elementos que, quando aplicados em sala de aula, ajudam a melhorar a qualidade do ensino e valorizam o campo da ciência. Experiências como essas, em que os estudantes gozam de certa autonomia investigativa e saem de um lugar de meros receptores de informações, são bastante propícias para a construção de uma aprendizagem histórica significativa e engajadora para estudantes e professores.

Sobre a aprendizagem histórica, o historiador alemão Jörn Rüsen (2010) aponta que ela é uma estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente, e envolve a experiência e interpretação do passado para compreender o presente, além de ser fundamental para a compreensão do mundo, pois nos ajuda a entender o passado e a aprender com ele. Tal operação cognitiva exerce influência sobre a nossa própria identidade e nos ajuda a desenvolver a nossa capacidade de julgamento.

Analisar fontes históricas, pensar nas diversas disputas das narrativas históricas presentes e ausentes nos materiais didáticos, estimulam os estudantes a refletirem sobre o fazer historiográfico e sobre a relevância do desenvolvimento da consciência histórica, que é um exercício de reflexão sobre si e sobre o mundo em que estamos inseridos.

Deste modo, a minha participação como professora orientadora nessas duas competições corroborou ainda mais com meu desejo de refletir sobre a importância da história ensinada na Educação Básica e na aprendizagem histórica dos estudantes.

A fim de entender melhor como estes sujeitos se relacionaram com suas experiências na ONHB e na OCHE e analisar como essas olimpíadas impactaram em seus processos de aprendizagem histórica, elaborei um questionário com 41 perguntas, disponibilizado via *Google* formulário, que permitiram refletir tanto sobre as condições socioeconômicas dos estudantes e de sua família, como escolaridade e renda, quanto como questões relacionadas à aprendizagem e ao desempenho na vida escolar dos olímpicos.

Para responderem o questionário, os estudantes foram contatados por meio de redes sociais,<sup>7</sup> como *WhatsApp* e *Instagram*, por onde receberam o *link* de acesso ao formulário e também um vídeo explicativo sobre a finalidade e a importância da pesquisa. O questionário ficou disponível durante 20 dias e ao final foram obtidas 49 respostas de estudantes que participaram, orientados por mim, de alguma das edições da ONHB e/ou da OCHE, entre os anos de 2018 e 2022.

---

7 Eu costumo usar as minhas redes sociais também para fins profissionais e por isso, costumo manter contato com os estudantes, mesmo depois de eles encerrarem o ciclo da Educação Básica.

Nesses cinco anos estabelecidos como recorte temporal, cerca de 90 estudantes participaram de uma ou das duas olimpíadas em pelo menos uma edição. Logo, é possível concluir que essa pesquisa teve um alcance de quase 55% do público-alvo, uma margem relevante e segura que me permitiu obter dados e informações sólidas.

Questões sobre a preparação para as olimpíadas, sobre suas experiências durante o evento e suas impressões após o fim da participação foram elaboradas cuidadosamente para estimular os participantes a apontarem o maior número de informações possíveis. Além disso, o questionário também incluiu perguntas sobre o que os estudantes aprenderam com a experiência e como ela os ajudou a se desenvolver sua aprendizagem e criticidade.

Também foram feitas perguntas a fim de traçar o perfil desses sujeitos estudantes e como eles avaliam sua participação nas competições. Para tanto, foram questionados sobre como eles ficaram sabendo das olimpíadas, quais edições eles participaram e quais fatores os motivaram a participar dos eventos. Por fim, uma sessão com questões sobre a relação entre ensino de história e as duas competições buscou coletar depoimentos dos estudantes sobre suas experiências, exitosas ou não, na ONHB e na OCHE.

### Quem são os estudantes que participaram da pesquisa?

A partir da coleta e análise das respostas obtidas pelo questionário, apresento neste tópico a análise de informações que são importantes para traçarmos os perfis dos sujeitos que participaram dessa pesquisa. Para que isso aconteça de forma didática, vou recorrer aos dados e aos gráficos elaborados a partir das respostas dos participantes.

Dentre os participantes, 34 deles têm entre 15 e 17 anos, o que quer dizer que a maioria ainda está no Ensino Médio. Do total de alunos que responderam o questionário, 35% estudaram em escola pública e 65% em escola privada. O percentual maior de estudantes de escolas particulares se explica pelo fato de que, das quatro escolas em que trabalhei com projetos de olimpíadas, duas eram da rede privada,

e há pelo menos três anos esse trabalho vinha sendo desenvolvido sem interrupção, o que sugere que, ao longo dos anos, foi sendo desenvolvida uma cultura olímpica nas escolas participantes.

Cerca de 60% das respostas obtidas são de estudantes femininas, dado que coincide com o predomínio desse gênero no número geral de participantes inscritos, tanto na ONHB quanto na OCHE. Em 2022, na 14ª edição da ONHB, por exemplo, 59% dos estudantes inscritos eram mulheres, e o percentual se eleva para 66% quando a categoria é estudantes finalistas. Na primeira edição da OCHE, em 2019, 59% dos discentes inscritos eram mulheres e, a partir de 2020, o percentual se manteve sempre acima de 60%.

Outro aspecto importante que o questionário buscou investigar diz respeito às condições socioeconômicas dos participantes, pois sabemos como elas exercem uma influência profunda na educação e na aprendizagem dos estudantes. A disparidade de acesso a recursos educacionais de qualidade é uma realidade, principalmente para estudantes de escolas públicas. Portanto, considerei importante investigar esses aspectos, visto que meu público-alvo era diverso, composto por alunos de escolas públicas e privadas, localizadas tanto em bairros da periferia quanto em bairros privilegiados de Fortaleza.

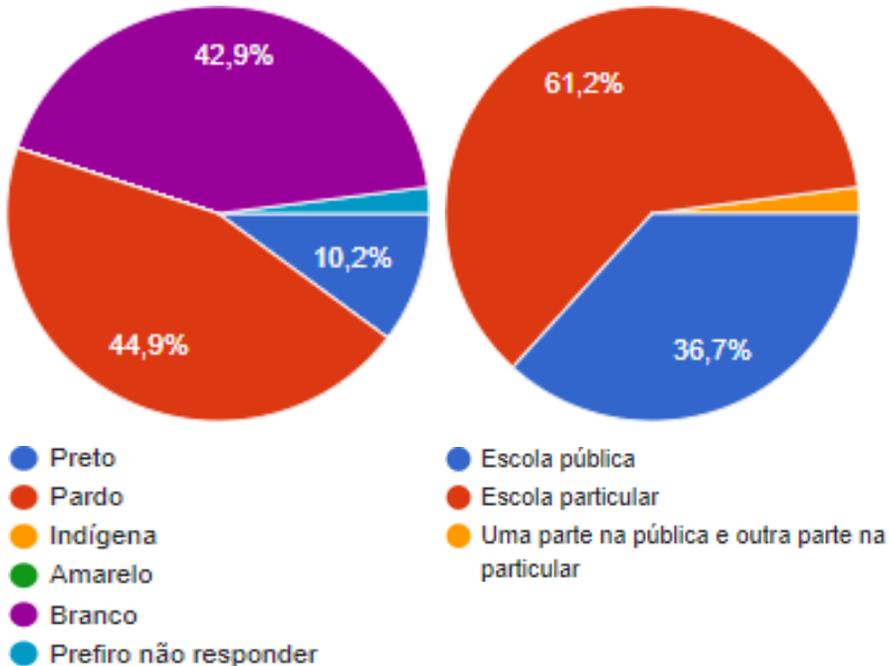
Por essa razão, a primeira sessão do questionário buscou investigar as condições sociais e econômicas dos estudantes e de sua família e como ela afeta no acesso e na qualidade da sua aprendizagem. Veja os próximos cinco gráficos e suas respectivas análises.

Tanto na ONHB quanto na OCHE, os participantes devem preencher um questionário em que uma das primeiras perguntas é: “qual a cor da pele”? Interessada em entender como os meus alunos se identificam etnicamente e identificar possíveis disparidades sociais, inseri também uma pergunta sobre o tipo de escola que os estudantes frequentavam. Veja as respostas por meio do gráfico a seguir:<sup>8</sup>

---

8 22 estudantes se consideraram pardos, 21 se consideraram brancos e cinco se consideraram pretos. Apenas um estudante preferiu não responder. Do total, 30 eram de escolas particulares e 18 de escolas públicas. Um estudante cursou o Ensino Médio em ambas.

Gráfico 1 - Identidade étnica e rede de ensino

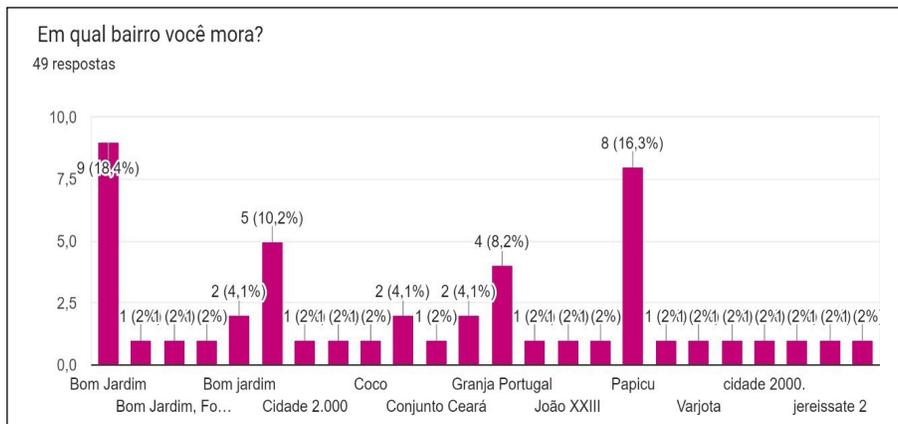


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Analisando as respostas das duas perguntas obtive o seguinte resultado: dos 21 estudantes que se declararam brancos, apenas três são alunos da escola pública, enquanto dos cinco estudantes que se consideram pretos, apenas dois são de escola privada.

Ao aplicar uma lente interseccional é possível reconhecer que as experiências e identidades dos indivíduos são moldadas não apenas por uma única dimensão, como gênero, raça, classe social ou sexualidade, mas sim por uma interconexão complexa e interdependente dessas características. Identificar que a maioria dos estudantes brancos é de escolas privadas só confirma que existem disparidades socioeconômicas e de acesso à educação entre diferentes grupos raciais. Isso sugere que a interseção, neste caso, de raça e classe social, mostra como fatores socioeconômicos e raciais estão interligados e podem influenciar significativamente as oportunidades educacionais e nas suas experiências de aprendizagem.

**Gráfico 2 - Bairros onde os estudantes moram**



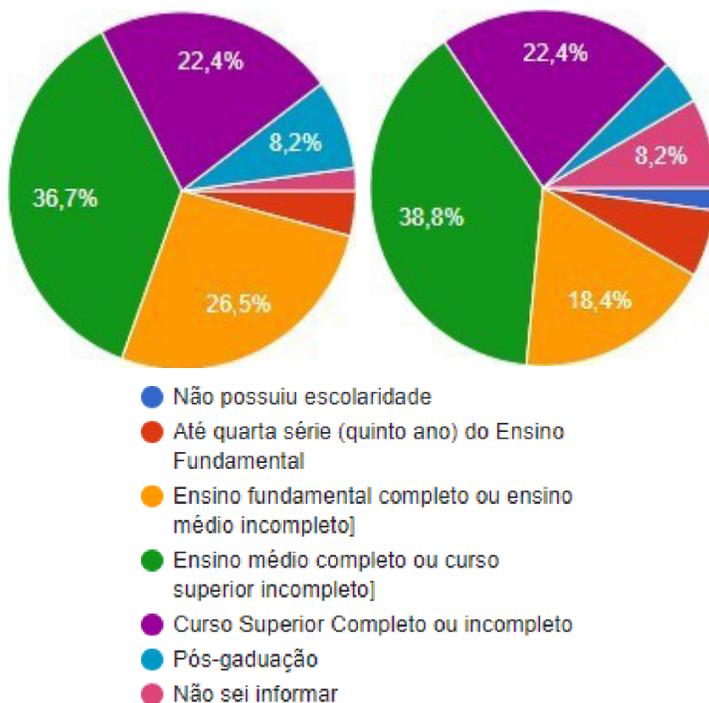
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

A maioria dos estudantes que se declararam brancos são também aqueles que moram em bairros como Cidade 2000, Cocó, Papicu e Varjota, que, por sua vez, estão na lista de bairros com os melhores índices de IDH-B de Fortaleza.<sup>9</sup> Todos os 22 alunos que se declararam pardos moram na periferia de Fortaleza, sendo 12 de escola pública e 10 de escola privada. A concentração dos alunos pardos na periferia, combinada com a distribuição entre escolas públicas e privadas, destaca que questões socioeconômicas e raciais estão intimamente ligadas, impactando não apenas onde os alunos vivem, mas também o acesso e a qualidade da educação que recebem.

A escolaridade da família dos estudantes desempenha um papel crucial em sua própria educação. Pais e responsáveis com maior nível de instrução muitas vezes proporcionam um ambiente familiar mais propício à aprendizagem, do mesmo modo que famílias pouco instruídas tendem a não reconhecerem a educação como um investimento para seus filhos. Quando analisamos a escolaridade da família dos estudantes percebemos que os índices são bem parecidos entre as mães e os pais. Veja o gráfico a seguir.

<sup>9</sup> Em 2014, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (SDE) de Fortaleza realizou um estudo<sup>51</sup> sobre Desenvolvimento Humano por bairro de Fortaleza. Disponível em: <https://dados.fortaleza.ce.gov.br/dataset/607f1ecf-73b3-4ef1-9a4f-0db2eb8c7b39/resource/f7cf7081-b0e3-4c9c-b89e-0ee1b3755437/download/indicadedesenvolvimentohumano.xlsx>. Acesso em: 05 de jul. 2024.

Gráfico 3 - Escolaridade dos pais dos estudantes

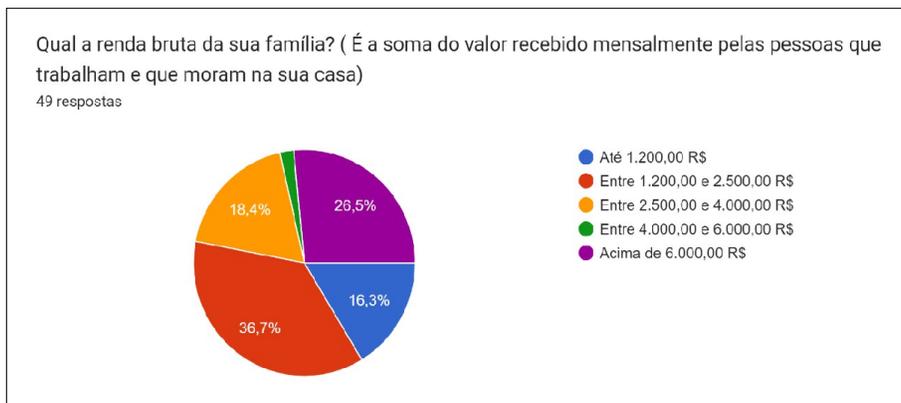


Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Chama atenção o fato de que dos 21 alunos que se declararam brancos, 20 têm o pai ou a mãe, ou os dois, com Ensino Superior completo ou incompleto. Dos 18 alunos que estudam em escola pública, 16 têm o pai ou a mãe, ou os dois, com apenas o Ensino Fundamental completo ou Ensino Médio incompleto.

Essas informações se entrelaçam e identificam claramente a relação entre as disparidades econômicas e educacionais entre estudantes de escolas públicas e privadas. O fato de que a maioria dos alunos brancos tem pelo menos um dos pais com Ensino Superior completo ou incompleto sugere que essas famílias provavelmente têm mais recursos educacionais e culturais e podem proporcionar um ambiente mais favorável à aprendizagem, além de apontar que as desigualdades sociais e étnicas se perpetuam e estão longe de serem superadas. O próximo gráfico corrobora essa afirmação:

**Gráfico 4 - Renda familiar dos estudantes**



**Fonte:** arquivo pessoal da autora (2023).

Na pesquisa realizada, dos 18 alunos que pertencem à escola pública, apenas dois declararam ter renda familiar entre R\$ 4.000,00 e 6.000,00, enquanto 10 têm renda familiar entre 1.200,00 e 2.500,00 R\$. Os outros seis estudantes afirmaram que a família tem uma renda de até R\$ 1.200,00, o que gera impactos negativos no processo de aprendizagem.

Do total dos 49 estudantes que participaram da pesquisa, 13 afirmaram que suas famílias participam do programa Bolsa Família, sendo 12 deles estudantes de escola pública e apenas um de uma escola particular localizada na periferia. Isso nos faz refletir sobre o importante papel desse programa social na educação, pois ajuda a garantir que os estudantes de escola pública tenham minimamente acesso a recursos que possam ajudá-los a melhorar seu desempenho escolar.

A maioria dos estudos concorda que o ambiente familiar, especialmente no que tange à educação e à ocupação dos pais, desempenha um papel fundamental no desempenho escolar de seus filhos. Crianças com pais educados e que exercem ocupações qualificadas tendem a ter melhores resultados escolares, enquanto crianças com pais com pouca instrução e ocupação pouco qualificada tendem a ter piores resultados (Sousa; Oliveira; Annegues, 2018).

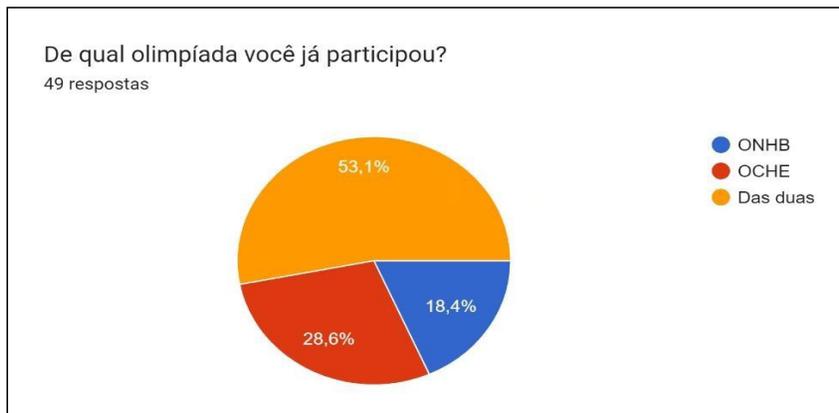
Outra sessão do questionário buscou sondar sobre a participação das estudantes nas olimpíadas científicas, e chegamos à seguinte con-

clusão: 28 dos estudantes, quando perguntado se já tinham participado de outras olimpíadas, responderam que não. Os demais já participaram de olimpíadas, como a Olimpíada de Ciências, Olimpíada de Matemática, Olimpíada Brasileira de Astronomia - OBA e Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP. Esses dados permitem inferir que a cultura olímpica nas escolas ainda é predominantemente voltada para as áreas das Ciências da Natureza e da Matemática.

A crescente participação de estudantes em olimpíadas na área das Ciências Humanas, como a ONHB, é um reflexo do reconhecimento crescente da importância dessas disciplinas e do interesse dos alunos em pesquisa e análise crítica do mundo ao nosso redor.

A respeito da participação na ONHB e na OCHE, veja o gráfico a seguir:

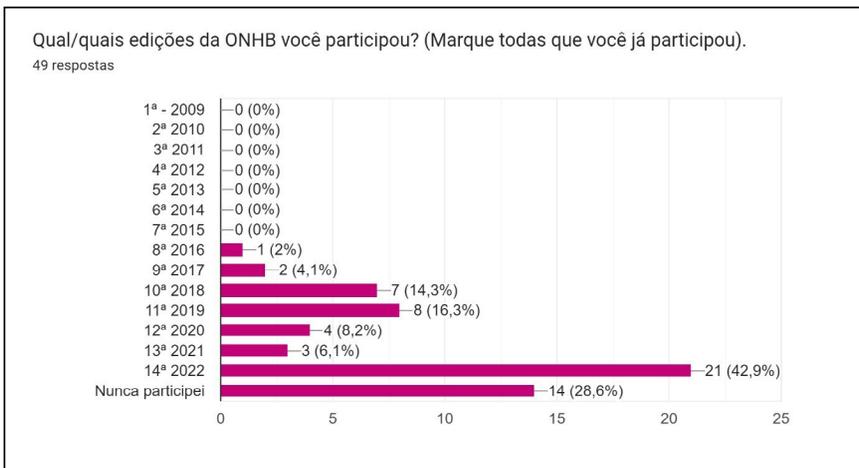
**Gráfico 5** - Participação dos estudantes na ONHB e na OCHE



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

A pesquisa apontou que 26 estudantes já participaram das duas olimpíadas, o que quer dizer que, por terem um formato bastante semelhante, a maioria dos alunos que participam de uma acaba se interessando em participar da outra. Os dois gráficos a seguir nos permitem analisar como a participação desses estudantes evoluiu ao longo das edições.

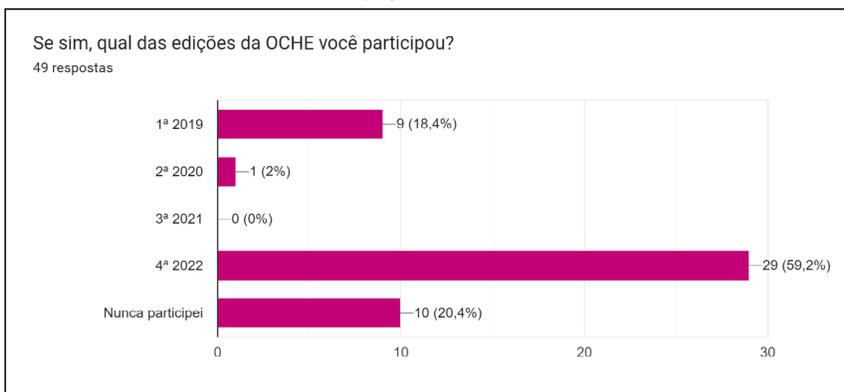
**Gráfico 6 - Participação dos estudantes na ONHB**



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

O gráfico 6 demonstra que apenas três estudantes já haviam participado da ONHB antes de serem orientados por mim<sup>1</sup> e que, com ressalva apenas dos anos pandêmicos de 2020 e 2021, houve um crescimento no número de participantes, com destaque para 2022, o ano do retorno total das atividades presenciais nas escolas no Ceará. Isso é tão verdade que, dos 35 estudantes que participaram somente da ONHB, 19 tiveram a primeira experiência na 14ª edição, em 2022.

**Gráfico 7 - Participação dos estudantes na OCHE**



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

1 Participei pela primeira vez da ONHB em 2018.

Dos alunos que participaram da OCHE em 2022, 18 já haviam participado da ONHB, a maioria na edição de 2022. Isso reflete a influência que uma exerce sobre a outra, uma vez que as olimpíadas científicas promovem a interação entre os alunos, desafiando-os e despertando ao longo das edições o desejo de chegarem a grande final.

É possível perceber que, nos anos de 2020, houve uma retração na participação dos estudantes, ocasionado pelos efeitos pandemia e pela exaustiva experiência das aulas remotas. Com relação à edição da OCHE em 2021, por motivos pessoais e de saúde, resolvi não me inscrever. Fato interessante a se destacar é que, justamente naquela ocasião, em que eu não participei da olimpíada, nenhum estudante que respondeu a pesquisa participou da competição.

Identifico pelo menos três razões que podem explicar isso. A primeira é o fato de que as olimpíadas na área de ciências humanas, principalmente nas escolas particulares de periferia, são pouco reconhecidas pelos estudantes e principalmente pelos donos dessas empresas.

A segunda razão diz respeito à percepção de que as ciências humanas têm menos prestígio em comparação com as ciências exatas, realidade que reflete valores culturais e sociais arraigados em nossa sociedade. Essa diferença de percepção é exacerbada pela ênfase nas carreiras ligadas às ciências exatas, especialmente aquelas relacionadas à tecnologia e engenharia, que são vistas como mais lucrativas e promissoras. Por essas razões, quase sempre desenvolvi o projeto das olimpíadas de maneira solitária.

O terceiro motivo se refere à resistência de muitos docentes em participarem das olimpíadas, visto que elas demandam um aumento significativo da carga horária de trabalho, além de exigir bastante tempo de dedicação às leituras e à pesquisa. A falta de incentivo financeiro e de qualidade de trabalho, seja em escolas públicas ou privadas, acaba afastando os professores e as professoras desses projetos.

Muitas pesquisas, inclusive esta, estão sendo publicadas nos últimos anos com o objetivo de identificar as contribuições de olimpíadas como a ONHB e a OCHE para o ensino de história e para uma aprendi-

zagem histórica significativa. Apesar desses avanços, participação em olimpíadas científicas em ciências humanas, como história, geografia, língua e literatura, ainda enfrentam resistência entre os alunos e as escolas, sejam da rede pública ou privada. Isso se deve a vários fatores, como a falta de incentivo acadêmico, a falta de informação sobre a existência destas olimpíadas e a percepção de que estes assuntos não são tão importantes quanto as ciências exatas.

## A aprendizagem histórica a partir da perspectiva dos estudantes

Ao longo dos últimos anos, meu trabalho docente foi profundamente modificado por essas experiências olímpicas, uma vez que elas exigem do docente uma profunda dedicação à pesquisa e ao debate sobre diversos assuntos relacionados à história do Brasil, funcionando como uma espécie de formação continuada. Considero que a experiência como orientadora nessas olimpíadas me inquietou e provocou diversos questionamentos a respeito das metodologias adotadas em minhas aulas, desencadeando uma série de mudanças na minha prática docente.

Passei a observar, contudo, que não estava sozinha nessa “metamorfose”. Ano após ano, fui conseguindo identificar alguns comportamentos dos estudantes que me fizeram elaborar a seguinte hipótese: muitos alunos que tiveram experiências olímpicas na ONHB e na OCHE demonstravam mais interesse nas aulas de história, além de apresentarem uma melhora significativa em suas habilidades de pesquisa e análise crítica do cotidiano.

O principal objetivo das olimpíadas científicas é estimular os estudantes a construir conhecimentos a partir de diferentes perspectivas, o que lhes dá a oportunidade de compreender melhor o passado e o presente. Partindo desse princípio, não foi difícil perceber que muitos estudantes olímpicos apresentavam uma melhor compreensão dos conceitos estudados nas aulas de história, além de demonstrarem uma significativa melhora na capacidade de identificar problemáticas e formular argumentos para defender seus posicionamentos.

Nesse sentido, considere relevante inserir no questionário algumas perguntas que me permitissem obter informações a respeito da relação entre a participação dos estudantes na ONHB e na OCHE e possíveis impactos no processo de ensino e aprendizagem da história. Por isso, achei por bem questionar aos estudantes olímpicos se eles próprios conseguiram identificar algum tipo de mudança em suas atitudes e em que medida suas experiências na ONHB e na OCHE influenciaram nisso.

Para isso, foi feita a seguinte pergunta: “a partir da sua percepção, você considera que participar da ONHB/OCHE provocou alguma mudança no seu comportamento enquanto estudante e sujeito histórico/social?”. Do total, 41 respostas foram “SIM” e oito “NÃO”.

As respostas positivas podem abranger um amplo leque de mudanças, desde um maior interesse pela disciplina, o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e análise crítica, até o reconhecimento do papel da história na sociedade e em suas próprias vidas.

É importante destacar que as experiências de cada aluno são únicas, e as mudanças percebidas podem variar significativamente de pessoa para pessoa, por isso, as respostas “NÃO” também são dignas de consideração. Alguns alunos podem não ter percebido mudanças óbvias em seu comportamento como estudante ou sujeito histórico/social após participar das olimpíadas. Isso pode ser devido a uma variedade de razões, incluindo expectativas diferentes, experiências individuais variadas durante as competições ou simplesmente falta de reflexão sobre o impacto da participação.

Para entender melhor as 41 respostas “SIM”, pedi que os alunos se esforçassem para identificar e relatar que tipos de mudanças aconteceram em suas experiências enquanto estudantes/sujeitos históricos. Selecionei algumas respostas que acredito serem importantes para refletirmos sobre como os alunos se enxergaram nesse processo. Veja no quadro a seguir.

**Quadro 1** - Mudanças comportamentais identificadas pelos estudantes a partir de suas experiências na ONHB e na OCHE

Estudante	Respostas
05	Sim, pelo fato de conhecer um pouco da NOSSA HISTÓRIA que tem tantos momentos marcantes, me fez valorizar mais ainda o país e o estado onde vivo. <b>e fez com que eu tivesse ainda mais interesse pela matéria.</b>
08	Vejo a importância de saber história e principalmente do Brasil, saber a importância de estudar e ser uma cidadã bem informada sobre o que acontece no nosso país e o que já aconteceu.
11	Me proporcionou ter mais conhecimento sobre a história com meu país, devido à ONHB, <b>e mais conhecimentos específicos do estado em que moro, Ceará, devido a minha participação na OCHE</b>
13	As duas olimpíadas agregaram bastante conhecimento, sendo um pouco específico, a ONHB trouxe o mesmo tema em esferas diferentes, em povos diferentes e culturas também. <b>Logo, o contato com essas diferenças, querendo ou não, nos leva a refletir sobre alguns estereótipos estabelecidos pela sociedade,</b> assim faz o participante desconstruir, agregar e criticar.
14	Ver tudo ao meu redor de um jeito bem mais diferente, <b>mostrando a grande desigualdade social.</b>
23	Tive uma maior amplitude de conhecimentos de alguns comportamentos da sociedade e a partir disso <b>conseguir distinguir que o que eu pensava não estava condizendo com a realidade. A história fez isso comigo</b> e eu gostei muito de ter vivenciado esse “ <b>choque de realidade</b> ”.
45	Quanto a estudante, eu aprendi a me dedicar muito mais pesquisar e ir, de fato, estudar algo, diferente do que eu tive toda a vida na escola. <b>Quanto a ser social, eu tive muitos momentos de reflexão participando da ONHB, principalmente quanto à causas e lutas de minorias.</b>
44	Melhor entendimento sobre como a história é importante para nós como cidadãos e como ela nos impacta diariamente.
47	Na minha interpretação de texto, nas relações de amizade.

**Fonte:** Elaborada pela autora. Grifo da autora (2023).

A partir dessas respostas, é impossível não reconhecer que essas duas olimpíadas promovem uma aproximação e uma identificação dos estudantes com a área das ciências humanas, além de desenvolverem um papel relevante na construção de uma consciência crítica, na qual o estudante desperta com mais clareza para sua condição enquanto sujeito histórico. Essas experiências têm importantes implicações para o ensino de história no contexto escolar, destacando a importância de estratégias educacionais como essa que promovem o engajamento

dos alunos e incentivem uma abordagem mais reflexiva e crítica ao estudo e ao ensino da história.

Peter Lee (2011) evidencia a importância do ensino de história ao afirmar que ele estimula a capacidade de argumentar, de pensar criticamente, o que torna possível que o estudante desenvolva uma consciência histórica que lhe permite entender melhor o mundo em que vive, identificar ciclos e tendências, e assim ter maior consciência de sua própria identidade e de sua própria história. Lee salienta que estudar história não garante que uma pessoa será um sucesso em qualquer área da vida. No entanto, ao adquirir conhecimentos sobre história, uma pessoa está mais bem preparada para lidar com as circunstâncias da vida.

Experiências como essas são capazes de promover oportunidades aos seus participantes, como foi o caso da estudante 20. Sua resposta para o questionamento exposto na tabela acima me chamou bastante atenção, e pela importância que a informação traz, escolhi dar-lhe destaque. Ela afirma:

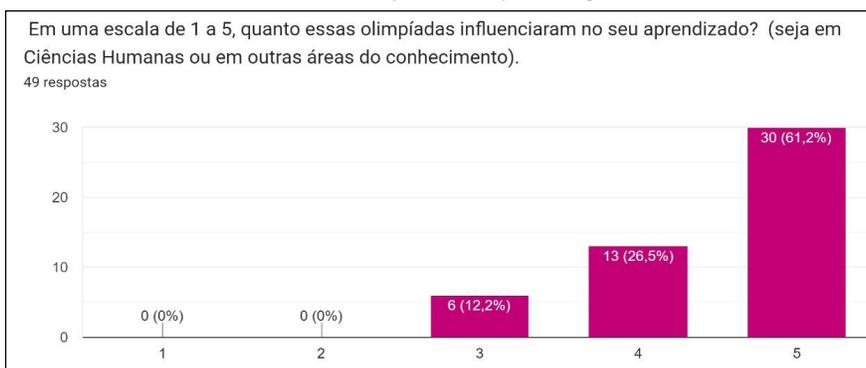
Com certeza, eu sempre digo que aprendizado nunca é demais, e a forma que a gente aprende em olimpíadas é surreal!! Cada etapa era um desafio e uma união de raciocínios e a OCHE trouxe não só oportunidades e mudanças de comportamento, mas também na minha vida, **no último ano de escola minha família não conseguiria pagar, e devido o tempo na escola que eu tinha e a recente participação na olimpíada me permitiu uma bolsa 100% que garantiu meu último ano e conclui na escola o meu ensino médio em 2020** (Estudante 20, grifo meu).

A estudante 20 foi finalista na primeira edição da OCHE em 2019, na qual foi medalhista de bronze. Essa experiência a colocou em uma posição de destaque dentro da escola, permitindo que a estudante fosse contemplada com uma bolsa de estudos integral para o ano letivo de 2020.

De fato, ler essas respostas me enchem de alegria e de esperança, me fazem firmar meu compromisso com um ensino de história pujante e que enfatizam a importância da educação como um processo dinâmico, que vai além da simples transferência de conhecimento.

Na esteira desse pensamento, o gráfico a seguir ilustra como os estudantes responderam a outra pergunta do questionário, que os inqueria acerca da influência que as olimpíadas exerceram sobre o seu aprendizado, seja nas ciências humanas ou em outras áreas do conhecimento. Veja:

**Gráfico 8** - Influência das olimpíadas na aprendizagem dos estudantes



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

A quantidade significativa de estudantes que relataram uma interferência positiva das ONHB e da OCHE em sua aprendizagem sugere que essas competições tiveram um impacto substancial em seu desenvolvimento acadêmico e intelectual e pode ser interpretado como uma experiência que promove a valorização da pesquisa e a aproximação dos alunos das ciências, contrapondo-se, então, ao negacionismo e a outras formas de distorção da história. A ciência, portanto, é uma dimensão fundamental da formação humana e ela nos permite compreender o mundo, sua estrutura e sua dinâmica.

Com o propósito de confirmar a hipótese que deu vida a esse trabalho e expor algumas respostas instigantes dos estudantes que participaram da pesquisa, organizei o quadro a seguir:

**Quadro 2** - Relato dos estudantes sobre os impactos na sua aprendizagem a partir das experiências olímpicas

Estudante	Resposta
8	Me interessei mais ainda sobre estudar história, me motivou a estudar mais por exemplo para as provas e ficar mais informada o que acontece no mundo e no Brasil. <b>Comecei a discutir mais com minhas amigas sobre assuntos importantes, como pautas sociais</b> e me deixou mais informada e com mais conhecimento para discutir esses assuntos.
16	Existiu uma aproximação com as pessoas ligadas a olimpíada, <b>mas o principal impacto foi no aprendizado, por permitir que eu visualizasse as ciências humanas de outra forma, permitindo que se tornasse um objeto de estudo fora da escola.</b>
19	<b>Eu me percebi menos autoritária com outros</b> , a partir de certos pensamentos que antes eu tinha.
17	Identifiquei principalmente na pessoa mais jovem da minha equipe, que se tornou uma pessoa muito mais crítica e esforçada, <b>ela deixou de apenas concordar com a opinião e passou a criar as suas e colocar elas em debate.</b>
24	A ONHB permite que estudantes tenham um contato com sua própria História, <b>a olimpíada passa sensações de identificação do estudante para com sua própria História</b> e, além disso, permite que o mesmo vá além e dissemine o conhecimento, e principalmente, o senso crítico e histórico. Diante disso, é perceptível a mudança comportamental de alunos quando deparados com certas situações. <b>Se tornam cidadãos mais críticos, mais científicos e acima de tudo, mais históricos.</b>
30	Aprendemos a debater com o fim de entender. Isso ajudou muito a nossa comunicação e o nosso aprendizado.
45	A parte de ir atrás da pesquisa, de não se prender ao que o professor diz, fez toda a diferença. <b>Me fez perceber que estudar é muito mais do que decorar conteúdo.</b>

Fonte: elaborada pela autora. Grifo da autora (2023).

Cada uma dessas respostas torna mais sólida esta pesquisa. Elas atestam que a participação em olimpíadas como a ONHB e a OCHE, que leva os participantes a terem contato direto com o arcabouço metodológico do historiador, desenvolvem a capacidade de pensar historicamente e de engendrar problemáticas a respeito e a partir de suas respectivas realidades, de maneira individual e/ou coletiva, implicando na vida prática dos sujeitos e corroborando para o desenvolvimento intelectual e da consciência histórica.

Para Garcia e Schmidt, a formação da consciência histórica é um princípio fundamental para o ensino de história e para a aprendi-

zagem histórica significativa, mas para isso é preciso que o sujeito estudante ocupe um lugar de protagonismo no processo da produção do conhecimento, buscando a libertação por meio da educação (Garcia; Schmidt, 2005). Sobre isso elas inferem:

[...] pode-se afirmar que assumir o primeiro princípio da Didática da História torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, **a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História.** Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, **os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento**, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (Garcia; Schmidt, 2005, p. 299 e 300).

A ONHB e a OCHE têm sido, portanto, um dos caminhos que nos dão pujança para perturbar esses silêncios, e temos feito muito barulho!

Partindo dessa perspectiva sobre a importância de uma história ensinada que seja emancipadora e que busca estimular a criação um sentimento de pertença entre os estudantes e a história, a ONHB e a OCHE se inserem nesse contexto ao promoverem uma aproximação dos participantes com as narrativas das histórias de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História.

Neste sentido, o ensino da história deve ser entendido como um processo de construção do conhecimento que se fundamenta na compreensão e interpretação contextualizada dos fatos históricos. Ele deve ser orientado para a promoção de uma consciência crítica sobre o passado e o presente, o que significa que é importante incentivar os alunos a questionarem as narrativas postas e/ou impostas sobre o passado e o presente.

Portanto, concluo que, diante da perspectiva de uma história ensinada, que gere reflexão e que atribua significado aos discentes e aos docentes, compreendo as aulas de histórias como espaços políticos e de produção do conhecimento científico, longe de ser apenas um mero meio de reprodução de informações.

## Referências

FONTENELE, Zilfran Varela; DA COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos. Análise das propostas pedagógicas da OCHE para o ensino de ciências humanas no estado do Ceará. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 13-33, 2020. DOI: 10.26514/inter.v11i32.4506.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** (Edição especial). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Tânia Maria F. B.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos S. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. DOI: 10.1590/S0101-32622005000300003.

LEE, P. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. DOI: 10.1590/S0104-40602011000500003.

MENEGUELLO, Cristina. Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma aventura intelectual? **História Hoje-Revista Eletrônica de História**, v. 5, n. 14, p. 1-14, 2011.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. *In: Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, p. 51-77, 2010.

SOUZA, Wallace Patrick Santos de Farias; OLIVEIRA, Victor Rodrigues de; ANNEGUES, Ana Cláudia. Background familiar e desempenho escolar: uma abordagem não paramétrica. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 2, p. 121-143, 2018.



Editora  
**SER  
TÃO  
CULT**

Este livro foi composto em fonte Carlito, impresso no formato 16 x 23 cm em offset  
75 g/m<sup>2</sup>, com 220 páginas e em e-book formato pdf.  
Novembro de 2025.



Esta obra apresenta uma rigorosa análise sobre a trajetória do Ensino de História no Ceará, com foco na produção de conhecimento, na evolução da disciplina e nas propostas curriculares. Organizada por Ana Carla Sabino Fernandes, Ana Amélia Rodrigues de Oliveira e Arilson dos Santos Gomes, a coletânea explora o papel do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Federal do Ceará (UFC) como um espaço de formação docente e de pesquisa.

O livro é estruturado em quatro seções temáticas: I. Ensino de História no Ceará, II. Ensino de História, Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, III. Ensino de História, História Local e Patrimônio, e IV. Ensino de História, Era Digital e Práticas Docentes. Os artigos buscam debater e consolidar a relevância de uma história ensinada que se posiciona de forma crítica e decolonial, abordando temas como a invisibilidade das presenças indígena e negra no estado, o impacto das reformas curriculares e o uso de fontes não tradicionais, como a literatura, a música, e o patrimônio estatutário, na prática docente. A leitura é essencial para acadêmicos, professores e profissionais interessados no aprofundamento das discussões metodológicas e epistemológicas do ensino de História no contexto nordestino e nacional.

ISBN 978-655421250-2



9

786554

212502

Editora **SERTÃO CULT**