

PESQUISAS EM ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO

PANAMAZÔNICO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

ORGANIZAÇÃO

Erinaldo Cavalcanti (UFPA)

Raimundo Inácio S. Araujo (UFMA)

Carlos Augusto G. Souza (UFPA)

Raimundo Erundino S. Diniz (UFPA)



EDUFMA



PESQUISAS EM ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO

PANAMAZÔNICO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
Vice-Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



SIBI
SISTEMA INTEGRADO
DE BIBLIOTECAS

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

Diretor

Prof. Dr. César Augusto Castro



EDITORA DA UFMA

Coordenadora Irenilma Cadête Lima

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Profa. Dra. Jussara Danielle Martins Aires
Profa. Dra. Karina Almeida de Sousa
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Profa. Dra. Rosângela Fernandes Lucena Batista
Bibliotecária Márcia Cristina da Cruz Pereira



**EDITORA
ASSOCIADA
À ABEU**
abeu.org.br

Associação Brasileira das Editoras Universitárias



Esta obra está licenciada sob uma Licença
Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Compartilha
Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

ORGANIZAÇÃO

Erinaldo Cavalcanti (UFPA)

Raimundo Inácio S. Araujo (UFMA)

Carlos Augusto G. Souza (UFPA)

Raimundo Erundino S. Diniz (UFPA)

PESQUISAS EM ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO

PANAMAZÔNICO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

São Luís



EDUFMA

2026

© EDUFMA, 2026

Projeto Gráfico e Diagramação: Pablo Madeira

Capa: Helena Dias

Imagem: Acervo Museu da Educação (UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pesquisas em ensino de história em contexto Panamazônico: desafios e possibilidades / organização, Erinaldo Cavalcanti ... [et al.]. — São Luís: EDUFMA, 2026.
237 p. : il.

ISBN 978-65-5363-607-1

1. História – Pesquisa e ensino – Pan-Amazônia. 2. História - Escola. 3. Relações étnico-raciais. 4. Educação antirracista. I. Cavalcanti, Erinaldo. II. Araújo, Raimundo Inácio S. III. Souza, Carlos Augusto G. IV. Diniz, Raimundo Erundino S.

CDD 9078

CDU 930:37:001.891(8)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira
CRB 13 / 418

Índices para catálogo sistemático:

I. Pesquisa e Ensino - Brasil

CRIADO NO BRASIL [2026]

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

|EDUFMA| EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga CEP: 65080-805 | São Luís
| MA | Brasil Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

Sumário



Apresentação	8
---------------------------	---

Prefácio	11
-----------------------	----

Juan Carlos Brito Román

Primeira parte

A história ensinada como tema de pesquisa: vozes, sentidos e representações

Capítulo 1: Como as compreensões dos alunos da Educação Básica podem transformar o Ensino de História?	18
---	----

Matheus Camilo Coelho

Capítulo 2: Potencialidades antinormativas no Ensino de História: uma análise das percepções de gênero(s) de estudantes do 9º ano	32
--	----

Alê Sofia de Souza Andrade & Erinaldo Vicente Cavalcanti

Capítulo 3: A história ensinada: sentidos e significados da história e seu ensino na percepção dos estudantes da Educação Básica.	51
--	----

Kauê Lobato Souza, Leandro Henrique de Amorim de Oliveira &
Erinaldo Vicente Cavalcanti

Capítulo 4: Percepções de estudantes dos anos finais do ensino fundamental sobre o tempo histórico: reflexões a partir da Escola Municipal Manuela Freitas em Belém do Pará	68
--	----

Marcélia Protázio, Márcia Manoela Damasceno de Souza &
Erinaldo Cavalcanti

Capítulo 5: A função da história ensinada na perspectiva dos estudantes da Educação Básica	85
---	----

Mikael Felipe Santos de Aguiar & Erinaldo Vicente Cavalcanti

Segunda parte
Ensino de história e questões étnico-raciais: políticas, sujeitos e espaços

Capítulo 1: Ensino de História e Educação antirracista: Saberes griôs e Educação Escolar Quilombola na Amazônia100

Raimundo Erundino Santos Diniz & Josiane dos Reis Braga

Capítulo 2: Política de cotas raciais no IFMA – Campus Pinheiro: avaliação, revisão e controle de dados122

Joelma Santos da Silva

Capítulo 3: Leitura e o ensino de história: Remição de Pena e Educação antirracista no Sistema Prisional Paraense133

Elizete Cardoso Assunção, Diana Helena Alves Muniz & Eline Suely Cardoso Assunção

Capítulo 4: A cobra canoa do tempo: o ensino de História e a construção de uma educação antirracista no IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira – Amazonas – Brasil144

Letícia Alves da Silva & Marilene Alves da Silva

Capítulo 5: Micro-biografias, memória e oralidades: caminhos para o ensino de história na educação escolar quilombola na Amazônia, rio Andirá, fronteira 0 Amazonas/Pará154

Railson de Castro Araújo & João Marinho da Rocha

Terceira parte
Ensino de história e temas conexos

Capítulo 1: Entre florestas e estereótipos: a representação imagética da Amazônia no livro didático Jovens Sapiens – 9º ano	170
--	-----

Sandra Uanne Canela da Mota

Capítulo 2: Utilização de mídias digitais como elemento formativo da 1ª Turma de História do IFPA Campus Belém (2020/2025)	184
---	-----

Emanuel Rodrigues de Lima Junior & Raimundo Nonato de Castro

Capítulo 3: Por novas batalhas para a Cabanagem o ensino de História em plataformas digitais	193
---	-----

Leonardo Ryon Alves dos Santos & Danielle Moura

Capítulo 4: Panorama da produção acadêmica sobre políticas educacionais em contextos fronteiriços	206
--	-----

Andreia Martel Torres & Mauro César Coelho

Capítulo 5: Espaços não formais de ensino: percepções docentes sobre o potencial de uma trilha de História no parque do Museu Paraense Emílio Goeldi	218
---	-----

Ronaldo dos Santos Farias & Ivan Borroto Rodríguez

Capítulo 6: Protesta Social: ¿Cómo enseñar historias difíciles?	229
--	-----

Karen Maricel Franco Bautista

Apresentação



Este livro é resultante de um conjunto de esforços de muitos/as professores/as que atuam na Pan-Amazônia. Esta localização não é apenas geográfica. Ela é político-espacial-epistêmica forjada em relações tensas e hierárquicas. O livro é o resultado de uma parte das atividades que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da Rede Panamazônica para a Formação e o Ensino de História (REPAMFEH).

A REPAMFEH é um coletivo formado por professores/as e pesquisadores/as dos países amazônicos e tem por finalidade reunir e articular professores, professoras, pesquisadoras e pesquisadores que estejam envolvidos com ensino e/ou pesquisa sobre a formação e o ensino de História (e temas correlatos, como: aprendizagem histórica, livro didático, formação docente, cultura escolar, didática da história, memória e tempo presente, saber histórico escolar, história ensinada, saberes docentes) no âmbito dos países amazônicos. Entre seus objetivos, estão:

Realizar atividades científico-acadêmicas; [...] Estimular pesquisa e cooperação científica com foco na formação e no ensino de História no âmbito da Pan-Amazônia; [...] Estimular a participação dos membros em encontros nacionais e regionais realizados nos diferentes países da região; [...] Promover reflexões teóricas e metodológicas acerca da formação e do ensino de História no âmbito da Pan-Amazônia; [...] Refletir sobre as condições e as práticas do ensino de História na Pan-Amazônia; [...] Problematicar quais histórias se ensinam na e sobre a(s) Amazônia(s); [...] Produzir análises acerca da formação do professor de História (e ciências sociais) no âmbito da Pan-Amazônia. (REPAMFEH, s/p).

Este coletivo começou a ser construído durante a pandemia, quando vivíamos sob as incertezas dos tempos diante da presença avassaladora do Corona-Vírus com o qual disputávamos a continuidade da vida dos humanos no planeta. Nessa luta, mesmo que,

paradoxalmente, alguns humanos tenham lutado ao lado do vírus e contribuído para ceifar a vida de milhares de pessoas, seja atrasando a compra das vacinas, seja esnobando as pessoas que morriam asfixiadas. Naquele contexto de isolamento, o professor Erinaldo Cavalcanti (UFPA) iniciou uma pesquisa fazendo um levantamento de artigos nos países hispânicos que compõem a Pan-Amazônia sobre ensino de História e temas conexos, como formação docente, livro didático e aprendizagem histórica. A busca resultou no contato com os/as autores/as localizados/as e junto com o professor Raimundo Inácio (UFMA) iniciou os diálogos convidando os/as autores/as para escreverem um texto para a produção de um livro a ser publicado pela Editora da UFMA. Dos diálogos por e-mail, seguiram as reuniões virtuais, a participação em seminário online e a chegada de colegas da Colômbia (Sandra Patricia Rodríguez Ávila da Universidad Pedagógica Nacional de Colombia e Javier Ibagón da Universidad del Valle) que se transformaram na semente que iria germinar e se desdobrar na criação da REPAMFEH¹.

Entre os dias 19, 22, 23, 24 e 25 de setembro, ocorreu o III Congresso Internacional da Rede (sendo o II presencial), que teve por temática central *Amazônia centro do mundo: História, ensino, formação docente e relações étnico-raciais na Pan-Amazônia*. O Congresso contou com o apoio da Capes e da UFPA para sua realização, a quem expressamos nossos mais sinceros agradecimentos. As atividades do dia 19 ocorreram de forma virtual de modo a ampliar as possibilidades de participação de diferentes estudantes, professores/pesquisadores por meio de comunicações online e conferência virtual. As demais atividades ocorreram presencialmente nas dependências da UFPA, campus sede, na cidade de Belém. O congresso contou com três conferências, cinco mesas redondas, três GTs *online* e três

1 Atualmente, a REPAMFEH é composta por um conjunto de professores de diferentes instituições dos países Brasil, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru e Bolívia.

presenciais, atividades culturais e exposição fotográfica. Participaram palestrantes de oito países (Estados Unidos da América, México, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia e Brasil).

Nesse sentido, o livro é o resultado de um amplo trabalho que vem sendo construído desde o início da criação da Rede, como espaço de troca e produção de saberes na e sobre a Pan-Amazônia. Ele é composto por três sessões: a primeira, *A história ensinada como tema pesquisa: vozes, sentidos e representações*; a segunda, *Ensino de história e questões étnico-raciais: políticas, sujeitos e espaços*, e a terceira, *Ensino de história e temas conexos*. Trata-se de um conjunto de capítulos que abordam diferentes temáticas e são resultantes das apresentações que ocorreram nos GTs durante a III edição do Congresso.

Os organizadores.

Prefácio



Prof. Dr. Juan Carlos Brito Román
(Universidad Nacional de Educación – UNAE, Equador)

Se diz que a geografia é história em movimento. Os fatos e as ações humanas não acontecem apenas em um local espacial determinado, senão esse é um espaço que contribui poderosamente à modelação da forma das culturas humanas, em que a história se construiu e, a partir desse embasamento, o presente se configura e os futuros possíveis se projetam. É por isso que uma das principais formas de classificação das sociedades partem de considerações geográficas: a África Saariana/Subsaariana; os povos escandinavos; os ilhéus do Pacífico, e a Ásia Oriental são só alguns dos exemplos dessa organização do mundo em zonas culturais em que a geografia e a cultura/história se inserem sem precisar de muita força. Mas isso não quer dizer que se trate de regiões culturais fechadas nem isoladas; a influência de outras sociedades deixou marcada sua impronta, tenha sido em encontros voluntários ou forçados e de submissão, como o caso da colonização. Às vezes, as regiões culturais colonizadas foram divididas segundo a expansão e os interesses dos conquistadores, sem levar em conta as fronteiras culturais preexistentes. A divisão geopolítica de muitos países africanos, cujas fronteiras foram traçadas com régua pelas potências europeias, são uma boa mostra daquilo.

Ora, na América do Sul, algumas das suas zonas geográficas identificam identidades culturais, algumas locais, outras viradas transnacionais, depois das independências ao longo do século XIX. Por exemplo, a escrita “Comunidad Andina”, no meu passaporte equatoriano, é compartilhada nos documentos de viagem colombianos, peruanos e bolivianos. A cordilheira marca as nossas identidades, mesmo para aqueles que nasceram e moram nas terras baixas da

costa pacífica e da bacia amazônica. E o fato é que algumas regiões se impõem sobre outras; as “altas culturas andinas” que, segundo as narrativas históricas tradicionais, foram os “ninhos da civilização” (com seu apogeu nos tempos dos Incas), passaram a ser a principal marca de identidades desses países. Mesmo assim, eles têm outro elemento em comum: todos compartilham uma parte da bacia amazônica junto com o Brasil, a Venezuela, os pouco conhecidos Guiana, Suriname, e mesmo com a França (Guiana francesa).

O fato é que a Amazônia tem sido vista como um território apenas geográfico, sem muito interesse cultural. Porém, as pesquisas têm demonstrado que a região foi um dos lugares nas Américas onde a natureza foi transformada pelos seres humanos com a domesticação de plantas. Do mesmo jeito, as pesquisas arqueológicas apontam a Amazônia como um dos primeiros lugares nas Américas em produção de cerâmica, com seu epicentro nos locais de Teperinha e na caverna de Pedra Pintada, perto de Santarém (5000-6500 acc., Pará, Brasil). A Amazônia precisa, então, ser reivindicada como um lugar cultural relevante no qual as identidades transnacionais — de oito países — podem ser representadas. E, sendo que a história é um dos lugares privilegiados de produção de narrativas, símbolos e imaginários, ela tem a capacidade de oferecer uma visão reivindicativa da região.

Este trabalho oferece uma importante contribuição nesse sentido; 26 (co)-autores/as apresentam estudos situados na Amazônia, como um entorno geográfico-cultural onde as fronteiras nacionais dividem, mas também apresentam oportunidades de encontro intercultural e de irmandade. De fato, alguns dos capítulos colocam-se nos territórios de fronteiras e analisam a educação, as políticas e o ensino da história desde aquela localização. Outros situam-se no interior do Brasil e em seus estados. Mas em nenhum caso trata-se de territórios fechados ou homogêneos; a migração e a colonização trouxeram pessoas de terras distantes e suas presenças são claramente visíveis na composição étnica da região. Porém, essa mistura não é sinônimo imediato de convivência harmoniosa; um racismo estrutural de matriz colonial

tem gerado relações assimétricas de hegemonia-subalternidade que precisam ser interpeladas. Tão cultural é a Amazônia que ela foi cenário de resistências que —em termos de hoje— podemos chamar de de-coloniais, como foi o caso dos quilombolas (territórios de refúgio dos escravizados africanos), e a revolução social da Cabanagem no Grão-Pará. Interessantes capítulos dentro deste livro tratam destes processos de agência histórica protagonizados pelos habitantes da região na sua relação com o ensino.

Nesse discurso pelos direitos e pela igualdade, constituem também os capítulos que versam sobre gênero e educação das pessoas privadas da liberdade nos cárceres, bem como a desconstrução de estereótipos sobre a própria Amazônia e seus habitantes. O ponto comum a todos eles são a educação, em geral, e o ensino de História em particular. É importante considerar que a história se constrói de narrativas e relatos (configuradores da nossa humanidade, mais do que os átomos, segundo Eduardo Galeano) com os quais ela é capaz de apoiar a renovação dos imaginários, desta vez, desde referentes de alteridade, igualdade e interculturalidade até de justiça social. Neste esforço de renovação histórica, o livro não descuida as vozes e opiniões dos estudantes, jovens e crianças, cujas percepções são resgatadas e analisadas em alguns dos textos, também como fontes primárias de trabalho do historiador. As experiências dos estudantes enriquecem esta análise, pois, às vezes, as teorias “deslocadas” dos professores não conseguem sintonizar com as realidades experimentadas pelos estudantes, como é o caso de contextos de violências em que é preciso abordar as “histórias difíceis”.

Bem sabemos que, na educação, a consciência do que se aprende é importante, o que, no caso da história, aplica-se principalmente a uma das suas principais dimensões: a temporalidade. Compreender os processos sociais no fluxo dinâmico do tempo é a verdadeira missão da ciência histórica ensinada (também da ciência “sábia”). Se não se tem isso em conta, a história corre o risco de virar somente uma forma de erudição postiça —o que, de fato, acontece demais— em

que uma longa sucessão de datas, nomes, lugares e fatos entediam os alunos, cujo único propósito em memorizá-las é “passar na matéria”. A verdadeira consciência histórica, entre outras coisas, dá resposta à utilidade da disciplina, isto graças à ligação do passado com o presente e suas projeções para a construção do futuro. Enfim, a *Historia magistra vitae* de Cícero (A história é a mestra da vida) ajuda a compreender para o *quê* serve a disciplina e a sua aplicação na vida das sociedades presentes e futuras. Alguns dos capítulos tocam neste ponto.

Nestas análises, não podiam faltar as principais ferramentas do professor de história: os livros didáticos e os materiais (físicos e virtuais) e, assim também, as práticas pedagógicas, a formação docente, a cultura escolar e as convergências interdisciplinares, tão importantes nestes tempos do paradigma da complexidade e dos currículos por competências, superadores dos saberes isolados e autorreferenciais. Alguns dos capítulos ocupam-se destes temas desde diferentes abordagens e metodologias. A interculturalidade e a decolonialidade apresentam-se por meio da proposta de pedagogias plurais, como a Griô, em que os saberes africanos são recuperados desde a pedagogia da oralidade. Também é um exemplo a proposta do “pretuguês” a partir da africanização do português, pois é preciso lembrar que, na maioria das vezes, a normatividade linguística é um exercício de hegemonia e exclusão das vozes das diversidades.

Por outra parte, é preciso lembrar que a história não é o estudo de um passado fossilizado e já morto. O que aconteceu ontem dá forma às sociedades presentes. O racismo, a exclusão, a discriminação nem são naturais nem surgiram *ex nihilo*; ao contrário, eles refletem estruturas organizativas de sociedades passadas que, além dos avanços das lutas sociais, persistem no presente e justificam, abertamente ou não —em muitas correntes políticas, os rubores são cada vez menores— a defesa dos privilégios e das dominações contemporâneas. As marcas do passado deixaram cicatrizes e, inclusive, feridas abertas nos grupos populares e subalternos, com o

que a igualdade de oportunidade não é mais que simples retórica se não vem acompanhada de ações de reparação do que o passado fez e reaparece, nos corpos e nas subjetividades presentes, não só dos dominadores mas também dos dominados. Neste sentido, as políticas de ação afirmativa procuram fechar as lacunas das oportunidades assimétricas em que uns grupos têm tido, historicamente, maiores vantagens em relação com outros. Alguns dos capítulos deste livro ocupam-se desta temática.

O leitor encontrará interessantes análises sobre todos estes temas em que a Amazônia não é um território periférico, senão que ocupa um lugar de centralidade. Múltiplas vozes elevam-se desde esta região cuja história cultural desenvolve-se em meio ao cenário da maior diversidade biológica do planeta. A importância da Amazônia para a espécie humana está fora de qualquer dúvida; o papel da história é visibilizá-la e desmitificar os estereótipos e lugares comuns que a apresentam como um lugar vazio de histórias. As narrativas presentes nesta obra, por meio do diálogo com o ensino de História, descrevem as vidas, as lutas e as contribuições que os habitantes da região têm oferecido ao acervo cultural da humanidade, além dos desafios presentes na desconstrução dos relatos e dos imaginários hegemônicos —na maioria das vezes, oficiais— cuja força radica em sua conversão em “sentido comum”. Expor outras formas possíveis de “fazer humanidade”, partindo desde a dimensão histórica e seu ensino, é uma das importantes contribuições do presente livro.

Por fim, é oportuno destacar que o livro é fruto dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da Rede Panamazônica para a Formação e o Ensino de História (REPAMFEH). Este coletivo vem-se constituindo como um espaço potente de produção e trocas de saberes a partir das experiências situadas nos países amazônicos que integram a Rede, mostrando a importância e a necessidade de criarmos outros diálogos com e a partir de outros espaços, como estratégia para ampliarmos nossa compreensão com e sobre as Amazônias. Um exemplo disso foi a realização do III Congresso da Rede, que ocorreu nas dependências

da UFPA, campus Belém, entre os dias 19, 22, 23, 24 e 25 de setembro de 2025, e do qual uma parte das apresentações faz parte dos textos da presente obra. O Congresso teve por temática central *Amazônia centro do mundo: História, ensino, formação docente e relações étnico-raciais na Panamazônia* e contou com o apoio da Capes para sua realização.



Primeira parte

**A história ensinada como tema de
pesquisa: vozes, sentidos
e representações**



Capítulo 1



Como as compreensões dos alunos da Educação Básica podem transformar o Ensino de História?

Matheus Camilo Coelho

(Secretaria Municipal de Educação de Belém - SEMEC)

Introdução

“O que, de fato, querem os alunos?”. Essa é uma pergunta que certamente já atravessou o pensamento de todo professor diante de uma turma dispersa, sem curiosidade aparente, desinteressada ou desatenta, por vezes desafiando a autoridade docente com atitudes irreverentes. Não é incomum ouvir comentários, como “a aula de História é chata” ou perguntas, como “por que estudar isso se aconteceu há tanto tempo?”, geralmente em referência a fatos de séculos ou milênios passados. Diante desse cenário,, a questão inicial retorna, acompanhada de outra, quase em tom de desabafo: “O que devo fazer?”.

Litros de tinta e inúmeras páginas já foram dedicados a refletir — ou tentar responder — sobre esse dilema. Nas últimas décadas, observa-se uma ampliação significativa das pesquisas voltadas ao ensino de História. Como aponta Cavalcanti (2021a), a consolidação de pesquisas nos programas de pós-graduação contribuiu significativamente para o fortalecimento desse campo, o que se evidencia na quantidade de dossiês, de artigos e de publicações dedicadas ao tema. Entre as principais vertentes de estudo, destacam-se as discussões sobre

a formação docente, as práticas de ensino, o currículo e os documentos oficiais, bem como as relações entre memória, identidade e ensino¹.

Ainda assim, há poucos trabalhos no campo do ensino de História que se debruçam sobre a escola e os estudantes como sujeitos da prática educativa (Cavalcanti, 2023), especialmente sobre as relações e as experiências que escapam aos registros formais dos documentos (Julia, 2001; Cavalcanti, 2023). Partindo da análise das respostas dos alunos de uma turma de 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuela Freitas, este trabalho propõe refletir sobre as possibilidades de produção do conhecimento histórico em sala de aula, tomando como ponto de partida seus interesses, suas percepções e seus modos de significar o aprender História.

Procedimentos metodológicos

Propusemos aos estudantes duas questões com o objetivo de compreender o que desejam e quais são suas sugestões para o ensino de História. Essas perguntas integraram um questionário mais amplo, aplicado em 21 de fevereiro de 2025 a turmas de 6º, de 7º e de 9º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuela Freitas, em Belém do Pará. O questionário foi elaborado no âmbito das atividades do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Pará (UFPA), coordenado pelo Prof. Dr. Erinaldo Cavalcanti (UFPA), do qual este autor é supervisor na escola.

A leitura e a análise prévias das respostas resultaram na elaboração de atividades inspiradas nas demandas e nos interesses dos estudantes. Para este artigo, foram analisadas apenas as respostas dos 22 alunos do 7º ano, escolhidos pelo volume de dados disponíveis e

1 Diante dos limites de espaço e do escopo deste artigo, não temos a pretensão de esgotar a vasta bibliografia já produzida sobre esses assuntos. Assim, mencionamos apenas alguns dos trabalhos mais recentes que exemplificam essa produção: Cavalcanti (2021a; 2021b; 2023); Caimi (2007; 2015); Costa;Martins (2020); Coelho;Coelho (2021; 2023); Ramos; Alves (2016).

pelo fato de que suas respostas originaram uma atividade com grande engajamento da turma.

Uma das participantes, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não respondeu integralmente ao questionário por dificuldade de compreender as perguntas. Embora o instrumento tenha sido adaptado para ampliar a acessibilidade, sua participação foi respeitada no contexto inclusivo da turma. Suas respostas não foram incluídas na análise, mas suas informações de idade, cor e gênero foram registradas.

Para a análise, as respostas foram digitalizadas e transcritas em documento no *software Microsoft Word*. Os questionários, aplicados de forma anônima, foram identificados por códigos alfanuméricos durante a digitalização, garantindo a preservação das identidades. Em seguida, procedeu-se à organização dos registros em tabelas e em grupos e à análise qualitativa do conteúdo.

As questões analisadas foram: “Para você, o que deixa uma aula mais legal? Por quê?” e “Se você pudesse sugerir uma atividade legal para História, o que você sugeriria?”. Os estudantes estavam livres para responder da forma que desejassem, e suas respostas refletem interpretações pessoais e singulares sobre o ensino e a experiência escolar.

Durante o exame dos questionários, partiu-se do princípio de que todo documento é também um monumento. Como afirma Le Goff (2013), nenhum é neutro: reflete a sociedade que o produziu e os contextos em que foi reinterpretado. Assim, as respostas dos estudantes foram entendidas como produções simbólicas, moldadas por suas experiências e seus contextos, e como vestígios de diferentes formas de pensar o ensino de História.

Pensar os estudantes como sujeitos do conhecimento

Compreender os discentes como sujeitos do conhecimento não é algo propriamente novo. Em *Pedagogia do Oprimido* (2017 [1968]), Paulo Freire já afirmava: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Com isso, rompeu-se com a ideia tradicional de ensino como simples transmissão de saberes — a chamada “educação bancária”.

A proposta freireana baseia-se no diálogo e na construção coletiva do conhecimento, em que educador e educando aprendem juntos, relacionando o saber à realidade social e histórica. Como toda forma de conhecimento, esses saberes emergem de sua relação com o contexto histórico e político, das interações sociais e dos espaços concretos em que são produzidos (Livingstone, 2002).

Freire (2017) defende a necessidade de superação da separação entre educador e educando, isto é, a separação artificial, e por que não dizer político-cultural, entre quem “sabe” e quem “não sabe”. Para ele, ambos participam ativamente do ato de conhecer: o professor aprende ao ensinar, e o aluno ensina ao aprender. Essa superação dá origem a uma educação libertadora, que rompe com a lógica do “educador do educando” e do “educando do educador”, reconhecendo, em seu lugar, o “educador-educando com o educando-educador” (Freire, 2017, p. 95).

De modo semelhante, mas não tributário um do outro, no campo da história das ciências veem crescendo o interesse, desde o final do século XX, de compreender a prática e a sociabilidade como aspectos fundamentais da análise². Esse movimento envolve a revisão da atuação de agentes e de redes antes invisibilizados ou relegados a segundo plano, a ênfase no caráter local do conhecimento e o reconhecimento de que novos saberes são produtos de interações — muitas vezes assimétricas — entre diferentes formas de saber (ocidentais e não ocidentais, acadêmicas e empíricas, letradas e orais).

Entre os autores que têm renovado as abordagens e as concepções da historiografia, destaca-se o historiador indiano Kapil

² A historiografia voltada para a pesquisa sobre a participação das redes locais na produção e na circulação do conhecimento experimentou um crescimento significativo nos últimos anos. Entre esses estudos, podemos destacar as seguintes contribuições: Camerini (1996); Raj (2007, 2015); Coelho (2024); Antunes (2019); Sanjad (2019).

Raj. Em suas obras das últimas décadas, ele propõe compreender a produção científica para além dos centros europeus e norte-americanos, considerando os processos de circulação e de troca entre diferentes culturas e contextos. Conforme explica Raj (2015, p.170), “por circulação, não entendamos a ‘disseminação’, a ‘transmissão’ ou a ‘comunicação’ de ideias, mas os processos de encontro, de poder e de resistência, de negociação e de reconfiguração que ocorrem nas interações entre culturas”.

Além da categoria de circulação para compreender a produção do conhecimento, Raj (2007) propõe deslocar o foco das investigações dos espaços confinados — museus, laboratórios, gabinetes — para o campo e para os locais de interação. Ao fazer isso, revela-se a dimensão coletiva subjacente ao fazer científico, permitindo um progressivo afastamento das narrativas históricas de viés eurocêntrico, centradas na primazia dos “grandes homens” da ciência e em redes compostas exclusivamente por sujeitos europeus e acadêmicos.

Embora não formulado originalmente para o ensino de História, o conceito de circulação do conhecimento e a perspectiva historiográfica de Raj (2007; 2015) oferecem caminhos relevantes para repensar o ensino da disciplina, ao estimular a reflexão sobre os espaços e os sujeitos que produzem o saber histórico. Ao trazer essas noções para o contexto escolar, a aula de História deixa de ser entendida como simples transmissão de conteúdos e passa a ser vista como um espaço de circulação de saberes, em que professores e alunos, com experiências e interesses distintos, se encontram e transformam mutuamente seus conhecimentos.

Ao direcionar o olhar das pesquisas para a sala de aula – espaço social de contato, diálogo e conflito –, reconhecemos outros sujeitos que também coproduzem o conhecimento histórico, apesar de que muitas vezes permaneçam invisibilizados. Em diálogo com a proposta freiriana, o saber histórico escolar deve ser compreendido como resultado do encontro entre educador e educando, entre a história acadêmica e as experiências cotidianas, entre o currículo formal e as

memórias locais que reconfiguram, além de atualizarem o sentido de ensinar e aprender História.

Análises das respostas

Entre os estudantes que responderam ao questionário, percebe-se uma variabilidade de 10 a 15 anos, mas a média ficou em aproximadamente 12 anos. Em relação ao gênero, do total, 41% identificaram-se com o gênero feminino, 45% com o gênero masculino, e 2 estudantes não se identificaram, deixando o campo em branco.

Por sua vez, o campo “cor” foi o mais heterogêneo nas respostas de autoidentificação racial, sendo que apenas duas pessoas deixaram o campo sem preenchimento. A maior parte dos estudantes — oito no total — declarou-se parda; em seguida, cinco se declararam brancos; uma estudante identificou-se como indígena; nenhuma resposta indicou o termo “negro” ou equivalentes; e duas respostas foram atípicas ou simbólicas (“roxo” e “vermelho”).

A décima segunda pergunta do questionário aplicado aos discentes foi: “Para você, o que deixa uma aula mais legal? Por quê?”. Apesar de simples na forma — elaborada de modo a se adequar ao vocabulário dos alunos —, trata-se de uma questão de grande potencial: busca deslocar o foco do ensino para a escuta das experiências e dos saberes discentes, servindo também como instrumento de registro das concepções e das expectativas dos estudantes sobre o aprender.

A Tabela 1 apresenta as 21 respostas obtidas, organizadas por categorias temáticas, transcrição literal e número de ocorrências. O objetivo é sintetizar e classificar as percepções dos alunos sobre o que torna uma aula mais interessante, agrupando-as em cinco categorias principais: participação ativa dos alunos; relação professor–aluno; didática/metodologia do professor; conteúdo; e outros.

Tabela 1 – As respostas dos estudantes à pergunta: “Para você, o que deixa uma aula mais legal? Por quê?”

Categorias	Transcrição das respostas	Quantidade
Participação ativa dos alunos	“Atividade que os alunos participem, atividades em grupo”; “Interagir”; “Aula prática”; “Brincadeiras e perguntas faz a aula ficar legal e deixa a gente menos cansado”; “As brincadeiras, porque é bem legal”; “Jogos”.	6
Insatisfação às aulas tradicionais	“Quando não tem nada pra copiar”; “Não ter aula”; “Não ter aula”; “Quando o professor sai de aula”; “Educar física”.	5
Relação professor–aluno	“O professor ser legal e escrever menos”; “Interações entre professor e alunos”; “O professor e os alunos”; “O professor e os alunos”; “O diálogo entre professor e aluno, porque sim”; 	5
Didática/metodologia do professor	“O professor explicar bem a matéria” “Fazer uma leitura”; 	2
Conteúdo	“Conteúdo interessante”	1
Não soube responder	“Não sei”	2

Fonte: elaboração própria.

Poucos alunos conseguiram justificar sua resposta, o que pode ser atribuído tanto a dificuldades estruturais relativas à leitura, escrita

e interpretação de texto em seu conjunto, quanto à faixa etária, média de 12 anos, na qual o pensamento abstrato ainda está em formação. De toda forma, as respostas possibilitam enxergar os seus desejos e as suas compreensões.

A categoria com maior número de ocorrências foi “aprendizagem ativa e protagonismo discente”, com seis registros. Nela, destacam-se respostas que valorizam a participação dos estudantes no processo de aprendizagem, por meio de interações, brincadeiras, jogos, trabalhos em grupo e aulas práticas. Essa predominância mostra que os alunos associam uma “aula legal” a experiências dinâmicas e coletivas, rompendo com a lógica da educação bancária, em que o papel discente se limita a receber o conhecimento de forma passiva, sem espaço para diálogo ou construção própria de saberes.

Chama a atenção o fato de que os estudantes valorizam atividades coletivas e colaborativas, em contraste com a lógica neoliberal que privilegia a competição e o individualismo como fundamentos dos sistemas educacionais (Laval, 2004; Holanda *et al.*, 2024). As respostas indicam que os alunos desejam não apenas participar do processo de aprendizagem, mas fazê-lo de modo coletivo, destacando “atividades em grupo” como algo que torna as aulas mais interessantes.

Evidentemente, as brincadeiras e os jogos, como expressam os discentes, só podem existir em movimento e diálogo, no encontro vivo entre sujeitos – professor e alunos — que interagem e aprendem juntos. Não há jogo sem relação, nem brincadeira sem partilha. Há um desejo dos estudantes por uma prática educativa que se construa na coletividade e na dinamicidade do aprender com o outro, em contraste com a repetição e as atividades individuais que imobilizam e esgotam (Freire, 2017; 2010).

Em seguida, destaca-se a categoria “insatisfação às aulas tradicionais”, com cinco ocorrências. Essa categoria dialoga diretamente com a anterior que manifestava o desejo por aulas dinâmicas e coletivas, pois evidencia de maneira contundente o cansaço, a insatisfação e a resistência às práticas escolares tradicionais, centradas na cópia e na passividade.

As afirmações “quando não tem nada pra copiar” e “não ter aula” expressam, simultaneamente, uma crítica implícita ao modelo de ensino dominante e, por outra parte, a aspiração por um espaço mais livre, dinâmico e prazeroso para o aprendiz. As aulas de Educação Física, mencionadas em uma das respostas, aparecem neste sentido como o espaço que melhor representa essa prática de movimento e de descontração idealizada pelos alunos.

Com o mesmo número de ocorrências, a categoria “Relação professor-aluno” evidencia a importância que os estudantes atribuem à dimensão humana e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Expressões, como “professor ser legal”, “diálogo entre professor e aluno” e “interações entre professor e alunos”, indicam que a qualidade da aula não está somente no conteúdo ou na metodologia, porém, sobretudo, na relação estabelecida entre os sujeitos que compõem o espaço escolar. Os discentes valorizam docentes próximos, empáticos e abertos à escuta, que tornam o ambiente de aprendizagem mais acolhedor, significativo e participativo.

Ao discutir as tensões entre a forma como os professores entendem o ensino e as expectativas dos estudantes, Caimmi (2007) já havia apontado isso, há quase duas décadas. A autora destaca que, enquanto muitos docentes percebem desinteresse e pouca participação dos alunos, estes demonstram o desejo por aulas mais envolventes, próximas de suas experiências e conduzidas por professores mais abertos ao diálogo e menos autoritários.

As categorias com menor número de respostas — “Didática/metodologia do professor”, com duas ocorrências, e “Conteúdo”, com uma — revelam outras dimensões dessa relação. Na primeira, os estudantes valorizam a clareza e a organização da aula, reconhecendo que a forma como o docente explica e conduz as atividades influencia diretamente no interesse e na compreensão. Já a menção a “conteúdo interessante” mostra que o tema também importa, porém ocupa um papel secundário diante da relevância atribuída à mediação pedagógica.

A Tabela 2 reúne as respostas à segunda pergunta, organizadas em quatro categorias que refletem diferentes percepções sobre o aprendizado. Em relação à anterior, essa questão teve mais abstenções (sete ao todo), possivelmente porque exigia dos estudantes um passo além: propor uma atividade para a disciplina, o que demandava maior reflexão e criatividade.

Tabela 2 – Respostas dos alunos à pergunta “Se você pudesse sugerir uma atividade legal para a disciplina de História, o que você sugeriria?”

Categorias	Respostas	Quantidade
Temas específicos	“Fazer uma atividade de desenhar as pirâmides do Egito” “Egito para aprender” “Falar sobre a era Tudor” “sobre nossa história” “Criar uma história com personagem fictício do tempo antigo” “Sobre lendas” “Sobre oceano e criaturas que foram extintas”	7
Atividades criativas/ artísticas/ coletivas	“Trabalhos em grupos” “Aula prática” “menos copiar e mais explicação” “Que fizesse brincadeiras sobre Idade Média” “Ir pra fora da escola”	5
Outros	“Educar física” “Educar para aprender”	2
Não sei/ nenhuma sugestão	“Não sei”;	7

Fonte: elaboração própria.

Entre os estudantes que responderam, a maioria sugeriu atividades com temas específicos, variando de temas clássicos e de um passado distante e de outros continentes, como o Egito e a era Tudor, a assuntos ligados a “lendas [amazônicas?] e criaturas extintas. As respostas indicam curiosidade por temas que estimulam a imaginação e ampliam o repertório cultural. Seria interessante, em pesquisas futuras, aprofundar a investigação sobre as razões desse interesse e de suas possíveis origens.

As respostas “nossa história” e “sobre lendas” ganham um significado especial no contexto amazônico, sobretudo por terem sido registradas em Belém (PA). Ao mencionar “nossa história”, a estudante possivelmente expressa o desejo de ver valorizada a história local e regional, com maior presença das experiências e das memórias amazônicas — temas ainda pouco abordados no ensino e nos materiais didáticos de História.

Nesse sentido, Cavalcanti (2021b), ao analisar 40 livros didáticos de História, observou que apenas oito tratavam da Amazônia. Segundo o autor, nas narrativas didáticas a região aparece como um “lugar sem gente” ou com “gente sem história”, representada de forma genérica e homogeneizadora. Essa lacuna, contudo, como salienta, não é responsabilidade exclusiva dos livros didáticos, mas de todo o sistema que os produz — autores, editores, instituições e currículos —, além da própria formação docente, ainda fortemente marcada por uma visão eurocêntrica da História. Assim, tais materiais refletem valores, práticas e silêncios de seu tempo histórico e da sociedade que os produz.

Por fim, as respostas agrupadas reafirmam o desejo dos estudantes por aulas mais dinâmicas, participativas e coletivas. Termos, como “trabalhos em grupo”, “aula prática” e “brincadeiras sobre Idade Média” indicam o interesse por metodologias que valorizem a interação e o prazer de aprender, em contraposição às práticas tradicionais de cópia e de repetição. A menção a “ir pra fora da escola” e “Educação Física” reforça a importância do movimento, do corpo e do espaço como dimensões do aprendizado – pouco valorizados no ensino de História.

Considerações finais

O presente artigo constitui o início de uma pesquisa mais ampla, ainda em andamento, e busca apontar as primeiras direções para reafirmarmos, na prática e na pesquisa do ensino de História, os alunos como sujeitos produtores de conhecimento, capazes de propor atividades e expressar seus próprios desejos e próprias compreensões.

Os resultados da investigação com estudantes do 7º ano da Escola Municipal Manuela Freitas indicam que eles e elas desejam que a disciplina seja um espaço de criatividade, ludicidade, dinamicidade e coletividade. Quando o professor de História promove esse tipo de vivência — por meio de atividades participativas e contextualizadas —, a disciplina tende a favorecer maior engajamento e envolvimento dos alunos.

Para concluir, as respostas dos estudantes revelam um tecido de visões, de experiências e modos de compreender o ensino e a História no cotidiano escolar. Esses depoimentos configuram um conjunto de perspectivas que suscitam reflexões relevantes para o campo do ensino de História. Abre-se, assim, um caminho para novas problematizações sobre o sentido e o lugar desse saber na escola, bem como para o desenvolvimento de novas abordagens metodológicas voltadas ao ensino e de um ensino propriamente dito mais significativo, participativo, além de sensível às realidades e experiências do grupo.

É fundamental abrirmos espaços para os estudantes pensarem junto com os professores e pesquisadores o ensino e a prática, a partir de espaços de escuta ativa, como questionários – conversas, diários e produções criativas e colaborativas – também utilizar as suas sugestões, percepções e críticas para problematizar e refletir sobre o ensino, além das práticas docentes.

Referências

Antunes, A. P. (2019). *Um naturalista e seus colaboradores na Amazônia: a expedição de Henry Walter Bates ao Brasil (1848–1859)*. Tese (Doutorado

- em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
- Caimi, F. (2015). O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, 21(2), 105–124. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>.
- Caimi, F. (2007). Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, 11(21), 17–32. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>.
- Camerini, J. (1996). Wallace in the field. *Osiris*, 2nd series, 11, 44–65.
- Cavalcanti, E. V. (2021). A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 13(33), e0109. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0109>.
- Cavalcanti, E. V. (2021). O lugar da Amazônia nos livros didáticos de História no Brasil: sobre história, narrativa e ensino. *Revista de Estudios Brasileños*, 8(16), 187–202. <https://doi.org/10.14201/reb2021816187202>.
- Cavalcanti, E. V. (2023). Por dentro da aula de História: relatos, leituras e interpretações da história ensinada. *Revista Territórios e Fronteiras*, 16(1), 229–248. <https://doi.org/10.22228/rtf.v16i1.1207>.
- Coelho, M. C. (2024). Relações de patronato, redes de conhecimento e o Museu Paraense: o caso da *Lepidosiren paradoxa* (1895–1899). *Revista Brasileira de História da Ciência*, 17(2), 614–639.
- Coelho, M. C., & Coelho, W. N. B. (2021). Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores de história nas novas diretrizes para a formação de professores. *Educar em Revista*, 37, e77098. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098>.
- Coelho, M. C., & Coelho, W. N. B. (2023). As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a Diferença? *Educação em Revista*, 34. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21307>.
- Da Costa, M. A. F., & Martins, M. L. B. (2020). Uma interpelação contínua ao Ensino de História: a aprendizagem histórica em questão. *Revista História Hoje*, 9(18), 3–14. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v9i18.763>.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do oprimido* (64. ed.). Paz e Terra.

- Holanda, S. F., Andrade, R. C., & Gomes, R. O. (2024). Individualismo ou coletividade: contrastes entre a educação neoliberal e a educação indígena. *Caderno Pedagógico*, 21(8), e7140. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n8-240>.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1), 9–43.
- Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Editora Planta.
- Livingstone, D. N. (2002). Reading the heavens, planting the Earth: cultures of British science. *History Workshop Journal*, 54, 236–241.
- Raj, K. (2007). *Relocating modern science: circulation and the construction of knowledge in South Asia and Europe, 1650–1900*. Palgrave Macmillan.
- Raj, K. (2015). Além do pós-colonialismo... e pós-positivismo: circulação e a História Global da Ciência (Trad. J. Freire). *Revista Maracanan*, 13, 164–175.
- Ramos, M. E. T., & Alves, R. C. (2016). Representações de História em jovens da escola básica e da universidade: um estudo sobre pensamento histórico e identidade. *Antíteses*, 9(18), 118–152.
- Sanjad, N. (2019). Nimuendajú, a Senhorita Doutora e os “etnógrafos berlineses”: rede de conhecimento e espaços de circulação na configuração da etnologia alemã na Amazônia no início do século XX. *Asclepio*, 71(2), p273.

Capítulo 2



Potencialidades antinormativas no Ensino de História: uma análise das percepções de gênero(s) de estudantes do 9º ano

Alê Sofia de Souza de Andrade
(Universidade Federal do Pará - UFPA)

Erinaldo Vicente Cavalcanti
(Universidade Federal do Pará - UFPA)

Introdução

A efervescência das discussões em torno das relações de gênero(s) nas sociedades contemporâneas revela, de forma contundente, a crescente necessidade de repensarmos também os espaços educacionais enquanto “mecanismos de produção e regulação” sobre os corpos generificados (Louro, 1999)¹. Esses espaços, historicamente atravessados por estruturas normativas², atuam como arenas em que

-
- 1 A expressão se aproxima da perspectiva de Guacira Lopes Louro sobre a escola como uma das instâncias que, por meio de seus discursos e práticas (as “pedagogias da sexualidade”), atua na produção, regulação e normatização dos corpos e das identidades de gênero e sexualidade (Louro, 1999). Nessa perspectiva, a escola não é neutra, mas um local onde se disciplinam e classificam os corpos, definindo o que é considerado “normal” ou “aceitável” em termos de gênero, e o que deve ser censurado e/ou excluído.
 - 2 A norma, na visão de Foucault (2013, p. 126-163), é um instrumento do poder disciplinar. Ela não apenas pune o desvio, mas também molda e normaliza corpos e comportamentos, criando uma “ordem simbólica” que define o que é aceitável na sociedade.

se (re)produzem, tencionam e, eventualmente, transformam padrões hegemônicos que moldam modos de ser, pensar e viver. A escola, nesse contexto, deve ser compreendida não como uma instância neutra ou meramente reprodutora de saberes, mas como um microcosmo social dinâmico, no qual interações cotidianas, discursos institucionais e práticas pedagógicas se entrelaçam na produção, além do reforço de identidades, subjetividades e hierarquias sociais.

Segundo Augustin Benito, a escola configura-se como um “território de disputa simbólica” entre múltiplas/os sujeitas/os e forças sociais. Em sua obra “A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia” (Benito, 2017), o autor enfatiza que as instituições escolares estão longe de serem espaços neutros, funcionando, antes, como contextos socioculturais complexos, nos quais circulam significados, valores e práticas que moldam modos de existência. Nessa perspectiva, a pesquisa em questão, em diálogo com as reflexões de Benito (2017), compreende a chamada “angústia escolar” como manifestação concreta das tensões que emergem quando corpos, afetos e subjetividades destoam das normas e das expectativas hegemônicas que estruturam o ambiente educacional.

Nesse sentido, o texto pretende refletir e contribuir com a discussão de modo a pensar uma escola que reconheça, respeite e valorize as múltiplas identidades de suas(seus) sujeitas(os), promovendo um ambiente de aprendizagem democrático, inclusivo e crítico.

O objetivo consiste em investigar as percepções de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental sobre questões relacionadas a(os) gênero(s) de duas escolas públicas municipais; uma em Ananindeua (PA), Escola Municipal de Ensino Fundamental João Paulo II (EMEFJPII); e outra em Belém (PA), Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuela Freitas (EMEFMF), em junho de 2024 e fevereiro de 2025, respectivamente. A análise se dará por meio dos registros/relatos produzidos por elas/eles, em uma atividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e, posteriormente, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (PIBID), vinculados à Faculdade de História da Universidade Federal do Pará (FAHIS-UFPA), entre 2024 e 2025.

A partir disso, almejamos construir uma reflexão sobre o espaço da escolar, a partir das experiências das/dos estudantes, reconhecendo nelas um potente ponto de partida para os estudos que envolvem o ensino de História, especialmente, na e com as relações de gênero no espaço escolar. Cabe, ainda, destacar o potencial das narrativas estudantis e o papel transformador do Ensino de História, entendido como uma ferramenta privilegiada para o acolhimento da diversidade e para a desconstrução de padrões excludentes que ainda estruturam muitas das práticas sociais e (porquê não?) pedagógicas em vigor³.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia adotada se constituiu por meio da pesquisa do tipo quanti-qualitativa, com abordagem etnográfica da prática escolar, conforme discutido por Marli André (1995, p. 15-58)⁴. O instrumento de produção dos dados foi um questionário semiaberto, contendo 27 perguntas, sendo algumas específicas sobre as relações de gênero no ambiente escolar. A aplicação ocorreu com estudantes do 9º ano, em

3 É fundamental reconhecer que, embora o objetivo de acabar com as desigualdades de gênero(s) e promover um ambiente de respeito e acolhimento da diversidade seja ambicioso - e necessário -, a simples realização de atividades e discussões sobre o tema não garante a desconstrução de padrões excludentes. A pesquisa pode estar alinhada a uma perspectiva de vida, visando a transformação social, mas é preciso ter consciência de que a reflexão que essas atividades geram é apenas uma parte do processo. Sendo assim, ela é uma etapa vital, mas, por si só, não assegura uma mudança efetiva e profunda nos comportamentos e nas estruturas sociais historicamente construídas e reforçadas.

4 A pesquisa quanti-qualitativa, também conhecida como pesquisa de métodos mistos, é uma abordagem que integra e combina as metodologias quantitativa e qualitativa em um único estudo. Em vez de usar apenas números ou apenas descrições, essa abordagem busca usar os pontos fortes de ambos os métodos para obter uma compreensão mais completa e aprofundada de um fenômeno. Enquanto a abordagem etnográfica (qualitativa) é usada para aprofundar a compreensão das realidades complexas da escola (André, 1995, p. 15-58).

duas escolas públicas municipais; uma em Ananindeua (PA); e outra em Belém (PA), em junho de 2024 e fevereiro de 2025, respectivamente.

A amostra de 51 documentos mobilizados para esta discussão compõe um total de 408 respostas. A análise dos dados foi feita por meio de catalogação, de digitalização e de análise interpretativa, considerando os marcadores sociais (idade, gênero, cor e religião autodeclaradas/os) das/os participantes. A elaboração do referido questionário ocorreu de forma coletiva a partir de atividades promovidas pelo grupo de pesquisa iTempo e contou com a participação das/os bolsistas envolvidas/os nos projetos em desenvolvimento⁵.

Foi preciso encontrar um equilíbrio delicado entre a linguagem acessível às/aos estudantes e as possibilidades de respostas para as questões a serem analisadas, garantindo que as/os alunas/os se sentissem à vontade para responder sem se sentirem julgadas/os ou pressionadas/os. A escolha dos termos, a ordem das perguntas e a formatação do instrumento foram elementos que exigiram cuidado e atenção, pois poderiam influenciar significativamente as respostas obtidas. A elaboração de um questionário para essa finalidade demandou não apenas atenção à linguagem utilizada, mas também à estruturação das perguntas de forma a não condicionar uma resposta de maneira automática para atender aos objetivos das/os pesquisadoras/es.

Sobre as escritas produzidas pelos estudantes em instrumentos de pesquisa como esse, é oportuno atentar para as reflexões de Erinaldo Cavalcanti (2023). Para ele,

toda escrita é condicionada por diferentes variáveis que interferem em seu processo de gestação. Assim, a depender de onde se escreve, quando se escreve, quem escreve, para quem e para o que se escreve, teremos distintas formas de escritas, cujas possibilidades de análise e interpretação precisam levar em consideração essas variáveis. (Cavalcanti, 2023, p. 235).

5 O projeto em questão é o “A produção dos saberes docentes das/os professoras/as de História na Amazônia Paraense: entre a universidade e a escola”.

Assim sendo, antes da aplicação, as/os estudantes das duas escolas receberam as informações sobre o questionário: seu objetivo, os temas, o uso dos dados em nosso projeto, a garantia de anonimato e o acréscimo de um ponto extra em suas notas pela participação. Além disso, é importante ressaltar que a produção dos dados foi influenciada, entre outras razões, pelo grau de inserção do/a pesquisador/a nas escolas. Na primeira instituição, a Escola João Paulo II (EMEFJPII), em Ananindeua, o/a pesquisador/a já estava presente como funcionário/a há mais de um ano. Essa familiaridade com alunas/os, professoras/es e funcionárias/os criou um ambiente de confiança, o que pode ter incentivado as/os estudantes a fornecerem respostas mais detalhadas sobre temas sensíveis.

Em contraste, na segunda escola, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuela Freitas (EMEFMF), em Belém, a pesquisa foi conduzida no início das atividades como bolsista PIBID, e o ambiente era de pouca familiaridade, o que pode ter levado a respostas mais formais ou reservadas por parte das/os alunas/os. Ainda segundo Cavalcanti (2023), essa distinção na relação entre pesquisador/a e participantes é crucial para a interpretação dos dados, pois demonstra como as variáveis contextuais e o nível de confiança podem afetar as diferentes respostas fornecidas pelas/os estudantes, uma vez que todas as relações influenciam na forma como elas/es se apropriam das perguntas e oferecem seus registros.

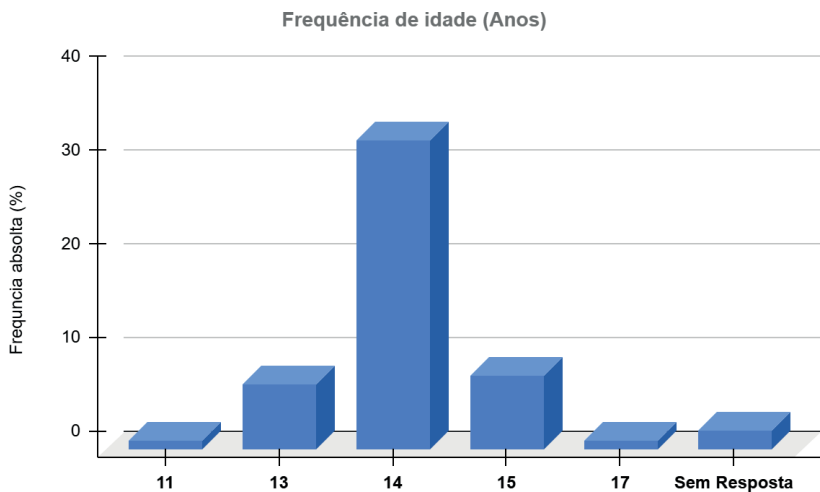
Para aprofundar essa análise, recorre-se ao aporte teórico de Cavalcanti (2023), que, amparada nas ideias de Michel de Certeau (2007), compreende os registros das/os estudantes como relatos de experiências. Assim, essas narrativas não apenas descrevem vivências, como também performam sentidos possíveis em determinados contextos históricos e espaciais, materializam a escola através da escrita, configurando modos de existência e resistência. Aqueles registros, como relatos, transformam os lugares simbólicos e materiais da escola, nomeiam práticas cotidianas e classificam experiências, sinalizando a complexidade das relações de gênero(s) no cotidiano escolar.

Como todo registro também tem intencionalidades, recorremos às contribuições de Jacques le Goff (2013) para nos aproximar das análises que apreendem os documentos como monumentos, por meio dos quais é possível interpretar como alunas/os registraram as vivências e representaram uma parte das dinâmicas sociais do cotidiano escolar. Ao atribuir inteligibilidade às ações e às experiências no ambiente escolar, aqueles relatos se tornam fontes valiosas para a compreensão das práticas sociais, visto que têm sua gênese na ideia de criar uma representação do espaço e de si mesmas/os, para o professor, as/os pesquisadoras/es e para as/os próprias/os estudantes. Ou seja, a riqueza de trabalhar com esse material,

reside, justamente, na pluralidade de sentidos, nos registros fragmentários que apresentam e representam formas de interpretação, produção e atribuição de sentido [...] desses alunos. Seu valor reside, antes de tudo, em constituir-se como vestígios — independente dos conteúdos — das formas pelas quais esses estudantes representaram, em suas respostas, às perguntas que lhes foram feitas. (Cavalcanti, 2021, p.7-8)

Ademais, a seleção foi impulsionada pela necessidade de intervenção diante de relações de desrespeito, diferenciação e segregação observadas nas dinâmicas cotidianas das salas de aula e da/na escola. Portanto, a pesquisa cumpre um papel pedagógico ao focar em uma fase importante da adolescência e um compromisso legal, ao contribuir para a discussão sobre igualdade, conforme preconizam a LDB (1996) e a Constituição Federal (1988). Desse modo, temos o quadro sobre os dados sociodemográficos autodeclarados pelas/os alunas/os, expressos nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Registro de idade.

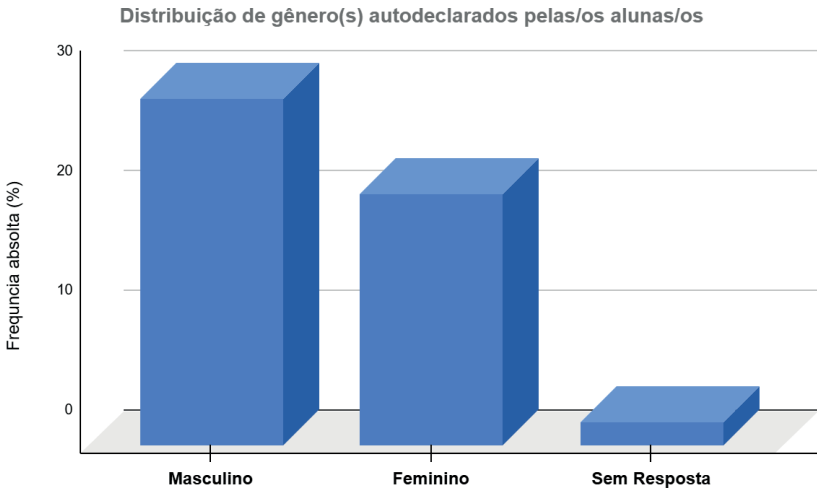


Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Os dados mostram que a maioria da amostra, 63.5% das/os participantes, concentra-se na idade de 14 anos, esperada para o 9º ano do Ensino Fundamental, segundo a LDB (1996). Essa homogeneidade etária é crucial para a pesquisa, pois garante que as percepções analisadas sobre gênero(s) partem de um grupo que compartilha um estágio de desenvolvimento cognitivo e social, em tese, similar. A análise foca, portanto, em experiências e subjetividades construídas por sujeitas/os que vivenciam, de forma conjunta, o final da Educação Básica, período em que as tensões sociais e curriculares em torno de gênero se intensificam.

A seguir, veremos a distribuição por gênero(s) com que se identificam:

Gráfico 2 - Registro sobre identificação de gênero(s).

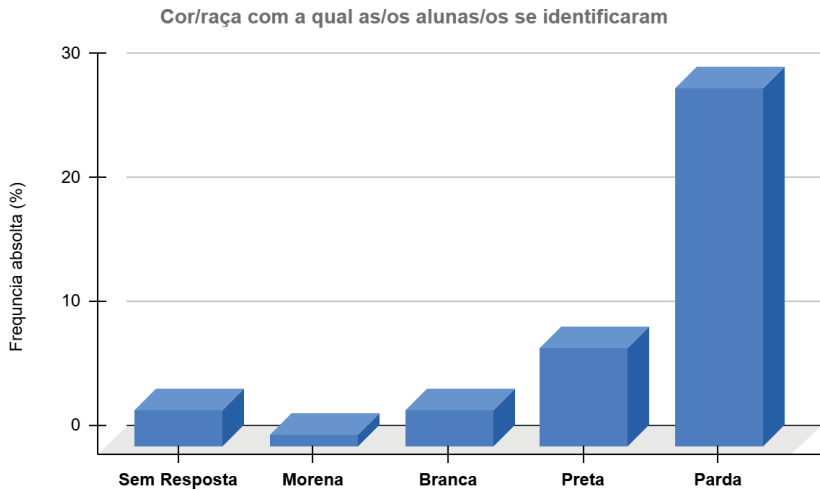


Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

A distribuição de gênero(s) entre as/os participantes revela uma predominância do gênero “Masculino”, que corresponde a 55,8% da amostra, enquanto o gênero “Feminino” representa 40,4%. Essa diferença, embora não seja acentuada, é relevante para o estudo das percepções de gênero(s), por indicar que a maioria dos relatos e das vivências analisados é mediada pela perspectiva masculina hegemônica no ambiente escolar.

Tomás Silva (2000) argumenta que as experiências sociais são moldadas pelas posições ocupadas pelas/os sujeitas/os em um sistema social desigual, o que influencia diretamente suas falas, seus silêncios e suas compreensões. Os 3,8% restantes correspondem à “ausência de resposta”, o que não afeta a prevalência do grupo majoritário, porém sinaliza a existência de sujeitos que optaram por não se identificar - um dado que pode refletir a não-conformidade ou a cautela em abordar a temática no questionário, ou ainda podem ter esquecido de registrar. Adiante, a cor/raça com que se identificaram:

Gráfico 3 - Registros de cor/raça.



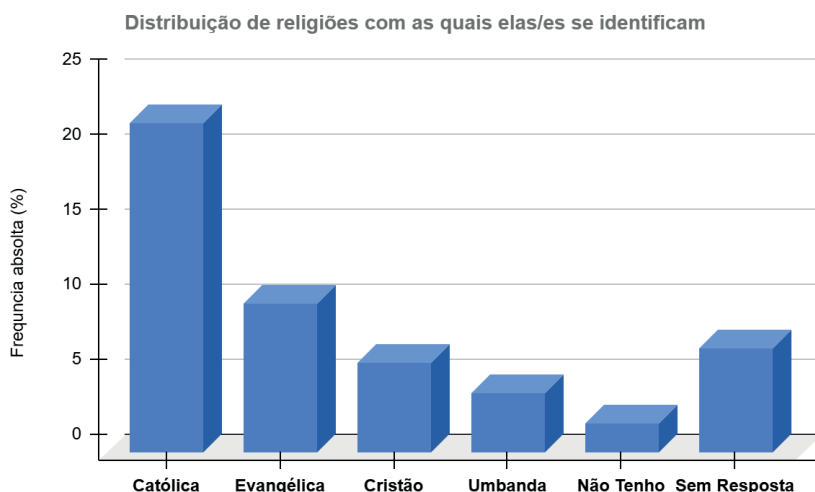
Fonte: elaborada pelos autores (2025).

A distribuição de cor/raça entre as/os participantes da pesquisa demonstra uma forte predominância do grupo “Parda/o”, que sozinho representa 56,9% da amostra, em consonância com o perfil demográfico da Amazônia Paraense⁶. Essa concentração, somada aos 15,7% de estudantes que se autodeclararam “Pretas/os”, revela que a maioria das/os sujeitas/os investigadas/os pertence a grupos historicamente atravessados pela questão racial. Essa composição é fundamental para a pesquisa, pois os dados sociodemográficos de cor/raça – assim como idade, gênero e religião (que veremos a seguir) –, podem atuar como marcadores sociais estruturantes que influenciam diretamente as falas, os silêncios e as compreensões das/os estudantes.

⁶ O perfil de cor e raça da Região Norte, que corresponde à maior parte da Amazônia Legal, é predominantemente pardo, de acordo com os dados do último Censo Demográfico, de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2005) destaca que a cor/raça atravessa a forma como indivíduos experienciam o mundo, especialmente em contextos escolares marcados por hierarquias simbólicas e raciais. Assim, a análise das percepções sobre gênero(s) deve ser necessariamente interseccional, reconhecendo que as experiências de desigualdade e as dinâmicas de poder no espaço escolar são moldadas não apenas pelo gênero, mas também pelo pertencimento racial, reforçando a necessidade do ensino de História atuar na desconstrução do racismo, do machismo e do preconceito.

Gráfico 4 - Registros de crenças religiosas.



Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Os dados mostram que a afiliação “Católica” é majoritária, abrangendo 43,1% das/os estudantes, seguida pela “Evangélica” (19,6%). No entanto, é notável o alto índice de estudantes que se declararam “Sem Resposta” (13,7%) ou que afirmaram “Não Ter” (3,9%) uma religião, totalizando 17,6% da amostra. Essa parcela de jovens que não se alinha ou prefere não declarar uma crença é relevante, porque

a religiosidade é um marcador social que influencia valores e visões de mundo. As crenças religiosas, conforme Antônio Pierucci (2006), têm um papel essencial na orientação moral e na visão de mundo das/os sujeitas/os, podendo afetar diretamente suas respostas, sobretudo quando as perguntas tocam em temas sensíveis ou normativos.

Logo, a coexistência de um grupo majoritário tradicional (Católica) com uma parcela significativa de sujeitas/os em posições de não-pertencimento ou silêncio demonstra um cenário de disputas morais no espaço escolar, afetando diretamente como temas sensíveis, como gênero(s) e sexualidade, são percebidos e debatidos. Desse modo, considerar esses marcadores sociais não apenas enriquece a análise, mas é fundamental para compreender as respostas dentro de um contexto mais amplo de produção de sentido, reconhecendo que não são neutras, mas atravessadas por experiências, valores e discursos sociais diversos⁷.

Discussão Dos Dados

A catalogação das respostas das/os alunas/os, em conjunto com a análise sociodemográfica, fornece o substrato empírico para a discussão central desta pesquisa. A amostra, nesse caso, não é vista como um dado neutro, mas como o ponto de partida para a análise interseccional das vivências escolares. Elas demonstram que a percepção de tratamento diferenciado entre meninos e meninas na escola pode ser interpretada por nós, pesquisadoras/es, através das lentes do machismo e da masculinidade hegemônica (Connell, 2016), além de atravessadas por outros marcadores sociais. Assim, a discussão das

⁷ O conceito de interseccionalidade é central nesta pesquisa por ser uma ferramenta analítica que permite compreender como as diversas categorias sociais — como gênero, raça, classe, sexualidade e religiosidade — não se manifestam de modo isolado, mas sim se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Popularizado por Kimberlé Crenshaw (2002), este conceito orienta a pesquisa a propor que o debate em sala de aula sobre gênero e grupos marginalizados deve ultrapassar a superficialidade, sendo sempre abordado através de uma ótica interseccional, crítica e situada.

respostas visa analisar como a escola (re)produz padrões de opressão e cisheteronormatividade (Butler, 2019), transformando os relatos das/os estudantes em documentos centrais, cuja análise atesta para a urgência de uma educação crítica e transformadora.

Os exemplos de respostas das/os participantes revelam percepções variadas e possíveis diferenças na abordagem desses temas no ambiente escolar. A aluna E1.9BM⁸, de 14 anos, gênero feminino, cor parda e religião católica, respondeu “sim” à pergunta 19: “Você já ouviu falar em estudos de gênero e sexualidade na escola? Se respondeu SIM, o que você acha?”, achando “importante conhecermos nossos próprios gêneros e estudar a sexualidade na escola para a proteção de nós mesmos”. Sobre a pergunta 21: “Você conhece a sigla LGBT? Se respondeu SIM, conhece alguma pessoa que se identifica com a sigla? O que você acha?”, ela disse: “Sim, tenho dois tios que se identificam e eu acho que o importante é se aceitar e se amar não só outra pessoa de acordo, mas a si mesmo”. E “Você já ouviu falar em feminismo? Se SIM, o que você lembra desse tema?” (pergunta 22), sua resposta foi: “Sim, o feminismo é a luta das mulheres por melhores condições trabalhistas, políticas e civis”.

Por outro lado, o aluno E8. 9AM, de 14 anos, gênero masculino, cor branca e religião católica, deixou a pergunta 19 “sem resposta”. Na pergunta 21, ele respondeu: “Sim, eu respeito porém atualmente qualquer coisa é homofobia, a comunidade LGBT não é um problema mas ela passa a ser quando os LGBT não aceitam a orientação sexual do outro”; e na pergunta 22, ele afirmou: “Sim, o feminismo é um movimento que supostamente quer igualar homens e mulheres na sociedade, mas na verdade elas querem vantagens”. Já a aluna E10. 9BM, de 14 anos, gênero mulher/feminino, cor parda e religião cristã,

8 A sigla representa o código de cada questionário. Nela, adicionamos as seguintes informações: o número do questionário (Estudante 1), a turma e o turno da pessoa que respondeu (9º ‘B’ Manhã) e a sigla da escola (JP11 e/ou MF). Essa ordem foi escolhida unicamente por facilitar o encontro dos documentos.

sobre a questão 19, disse: “Sim, já ouvi e sei um pouco do assunto, mas não estudei na escola e sim por pessoas em redes sociais, por exemplo, uma conta onde uma mulher trans mostra sua rotina e experiência”. Na pergunta 21, ela respondeu: “Sim, a minha tia por parte de pai é lésbica, eu reconheço como uma liberdade de se expressar, e ser como você realmente se identifica e se vê”; por fim, na pergunta 22, afirmou “sim já ouvi, o feminismo é um termo usado para defender as mulheres tanto com injustiças quanto situações machistas”.

A diferença nas respostas sobre se já ouviram ou não falar de gênero e sexualidade na escola revela uma possível superficialidade e descontinuidade na abordagem desses temas no ambiente escolar. Pelos registros, é possível que esse debate não venha ocorrendo na escola, o que pode ter implicações diretas para o Ensino de História. Isso porque, se a escola não introduz o gênero como categoria de análise, como propõe Joan Scott (1995), e a discussão da sexualidade, o currículo corre o risco de permanecer ancorado em narrativas androcêntricas e cristalizadas, incapazes de problematizar as relações de poder e a cisheteronormatividade. Sem essa mediação crítica, o Ensino de História perde a oportunidade de cumprir seu papel antinormativo (Nunes, 2020), deixando de lado o potencial de utilizar os relatos estudantis como fonte para uma leitura histórica que desnaturalize os papéis de gênero e contribua para a formação de cidadãos/ãos mais conscientes das desigualdades sociais.

O segundo conjunto de respostas, focado em orientação sexual, identidade de gênero e tratamento na escola, demonstra que a maioria das/os participantes percebe a desigualdade. O aluno E2. 9BM, de 14 anos, gênero masculino, cor branca e religião católica, sobre a questão 20: “Você já ouviu falar em orientação sexual e identidade de gênero? Se respondeu SIM, o que você acha?”, declarou que “a orientação sexual é escolha pessoal, porém acredito que as pessoas tem que aceitar seu gênero original como homem ou mulher e não querer se transformar criar outro gêneros”. Para a questão 23: “Você acha que homens e mulheres são tratados de formas iguais na escola?

SIM ou NÃO, por que?”, ele respondeu: “Sim / o homem não tem vantagem alguma sobre a mulher no ambiente escolar tanto que os melhores alunos da minha sala são mulheres”.

Em contrapartida, a aluna E7. 9BM, de 14 anos, gênero feminino, cor parda e religião evangélica, sobre a questão 20, disse: “Sim, meu melhor amigo é bissexual e vejo a pressão social que ele passa, me corroe por dentro”, e para a questão 23, respondeu: “Não / existe uma forma gritante de diferença, meninas são assediadas e nada acontece, garotos podem entrar na escola com qualquer roupa, mas garota são repreendida até pelo tipo de calça”. A aluna E20. 9BM, de 13 anos, gênero feminino, cor parda e religião umbandista, na questão 20, afirmou: “Sim, eu acho que devemos cuidar das nossas vidas, e respeitar a escolha do próximo”, e na questão 23, respondeu: “Não / não, porque a coisas que mulheres não podem fazer e homens podem”. A aluna E16.42101, de 13 anos, gênero feminino, cor parda e religião católica, sobre a questão 20, disse: “Sim, lembro que existem várias formas de se identificar e nós devemos ter respeito”, e para a questão 23, respondeu: “Não / vejo muitos alunos e até professores desrespeitando estudantes mulheres”.

Finalmente, a aluna E17.42101, de 14 anos, gênero feminino, cor parda e religião evangélica, sobre a questão 20, afirmou: “Sim, já ouvi em palestras e aulas, falam sobre a segurança nas relações sexuais e na identidade de gênero sobre ter respeito ao próximo”, e na questão 23, respondeu: “Não, todos são tratados com ‘igualdade’, mas em algumas aulas como por exemplo a educação física, as alunas não tem a escolha de escolher o que praticar”.

Diante do exposto, as respostas mostram que a maioria das/os participantes percebem que meninas/mulheres e meninos/homens são tratadas/os de maneira distinta nos espaços de sociabilidade, como a escola, a família e a comunidade. Essa diferenciação se manifesta desde as formas de comunicação e cobrança até a distribuição de tarefas e a expectativa de comportamentos. A performance de gênero hierárquica, conceito central nas obras de Judith Butler, é evidente no assédio e na aparente inação da escola, reforçando a vulnerabilidade

imposta sobre elas (Butler, 2005; 2018; 2019). O sistema sexo/gênero, conforme proposto por Gayle Rubin (1975; 1984; 2017), se mostra na segregação de espaços e de normas de vestuário, limitando a expressão feminina e perpetuando a cisheteronormatividade. A construção social do gênero, tema explorado por Guacira Louro (1997; 1999; 2008), se revela no currículo oculto, que transmite mensagens implícitas sobre papéis de gênero, perpetuando desigualdades e impondo identidades rígidas.

Em suma, a análise interseccional dos relatos/registros estudantis revela a urgente necessidade de uma educação crítica e transformadora, já que as/os alunas/os percebem nitidamente a superficialidade ou ausência do debate sobre gênero e sexualidade na escola, o que compromete o potencial antinormativo do Ensino de História. As respostas também expõem como o cotidiano escolar é marcado por percepções de tratamento desigual. Esses registros, interpretados numa perspectiva de “documentos-monumentos”, como destaca Le Goff (2013), sublinham que a escola, em alguns casos, demonstra insuficiência na promoção da equidade, exigindo intervenções pedagógicas que desconstruam padrões rígidos de gênero e promovam um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Conclusões

Este trabalho buscou demonstrar que as/os estudantes interpretam categorias complexas, como gênero, sexualidade e feminismo, obviamente que não sob a ótica de um/a intelectual da área, mas a partir do filtro intransferível de sua própria realidade e vivências cotidianas. Essa interpretação é percebida em exemplos, como a aversão de meninos ao uso da cor rosa, a repreensão de meninas por jogarem futebol na escola, ou o desconforto de alunas/os forçadas/os a conviver com expressões de gênero que não lhes são confortáveis, reforçando o peso da cisheteronormatividade. Tais percepções atestam a urgência de se valorizar o que as/os estudantes pensam sobre esses temas e, a partir

desse entendimento, construir uma prática pedagógica, especialmente no ensino de História, que seja acolhedora das múltiplas realidades e atue ativamente na desconstrução de padrões de desigualdade.

Em diálogo com o ensino de História, na concepção tradicional, a Ciência Histórica era entendida primariamente como a transmissão de um conhecimento factual e linear, muitas vezes priorizando narrativas androcêntricas e hegemônicas, e sem a devida problematização crítica das estruturas de poder que moldam a sociedade.

Essa abordagem resultava em um currículo que corria o risco de permanecer “cristalizado”, sem talvez introduzir categorias de análise, como gênero(s) e sexualidade(s), e, conseqüentemente, perdendo em grande medida a oportunidade de cumprir um papel antinormativo.

Segundo Rüsen (2007), o ensino da disciplina deve ir além do mero acúmulo de informações para assumir a função de formar a “consciência histórica”. Isso implica que o conhecimento histórico não se restringe a eventos do passado, porém se torna uma ferramenta essencial para que as/os estudantes possam dar sentido à sua própria realidade e, a partir daí, orientar suas ações no presente.

A partir do exposto, dialogamos também com Priscila Nunes (2020), por entender que o ensino de História pode ser mobilizado para mediar esses assuntos em sala de aula, a partir de uma perspectiva antinormativa. Segundo a autora, o currículo de História pode ser utilizado como uma ferramenta para questionar e desafiar as normas tradicionais que, muitas vezes, excluem as vozes e as experiências de grupos marginalizados, como pessoas LGBTQIA+. Ela argumenta que um currículo com essa disposição não se limita a ensinar o que é convencionalmente enfrentado nas aulas de História, mas busca explorar as fissuras, as entrelinhas e os interstícios do conhecimento histórico convencional.

Isso significa integrar discussões sobre gênero(s) e sexualidade(s) de forma que as experiências das/os estudantes se tornem centrais na construção do conhecimento, permitindo que suas narrativas se entrelacem com a história formal. A autora enfatiza a necessidade de despatologizar as representações de corpos não normativos e de

promover um ensino que respeite e acolha as trajetórias individuais das/os alunas/os, transformando o espaço da sala de aula em um ambiente de resistência e criatividade. Assim, o currículo antinormativo, ao rejeitar a norma e as hierarquizações de identidades, permite a criação de novos modos de ver e fazer História, também se estabelece como um espaço onde o respeito, o acolhimento e o afeto são fundamentais para a construção de um conhecimento que seja verdadeiramente inclusivo e representativo das diversidades humanas.

Portanto, ao ser mobilizado a partir de uma perspectiva antinormativa, o ensino de História pode questionar e desafiar as normas tradicionais que historicamente excluem as vozes e experiências de grupos marginalizados, como as diversas identidades de gênero(s) e sexualidade(s). Nesse sentido, a História - e seu ensino - deixa de ser uma disciplina focada apenas no “que é convencionalmente ensinado” para buscar explorar as fissuras, as entrelinhas e os interstícios do conhecimento histórico convencional. Em vez de apenas reproduzir saberes, o ensino de História deve utilizar os relatos estudantis como fonte para uma leitura histórica que desnaturalize os papéis de gênero, contribua para a formação de cidadãos/ãs mais conscientes das desigualdades sociais, além de promover um ambiente de acolhimento e respeito à diversidade humana. Assim, ao articular passado, presente e futuro, a disciplina potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de agir de forma consciente na sociedade diante das desigualdades.

Referências

- André, M. E. de. (2024). *Etnografia da prática escolar*. Papirus.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*: Ensino Fundamental – História. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União: seção 1. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1. p. 27833. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2018). *Desfazendo gênero*. Martins Fontes.
- Butler, J. (2019). *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. Martins Fontes.
- Cavalcanti, E. V. (2021). A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica. *Tempo & Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33. <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0109>.
- Cavalcanti, E. V. (2023). Por dentro da aula de História: relatos, leituras e interpretações da história ensinada. *Revista Territórios e Fronteiras*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 229–248. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosedefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1207>
- Certeau, M. de. (2007). *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. 2. ed. Forense Universitária.
- Connell, R. (2016). *Gênero em termos reais*. Tradução de Larissa Pelúcio. Versos.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*. v. 10, n. 1, p. 171-188. <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>.
- Escolano, B. A. (2017). *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Tradução de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva. Alínea.
- Foucault, M. (2013). Microfísica do Poder. *Organização, introdução e revisão técnica de Renato Machado*. 26. ed. Graal.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, N. L. (2005). *Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a escola*. Em: Munanga, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO. P. 57-74. https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/superando_%20racismo_escola_miolo.pdf.
- Le Goff, J. (2013). *História e Memória*. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.

- Louro, G. L. (2008). *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. En: T. T. Da Silva (Org.), *Corpos dóceis e corpos rebeldes*. p. 235-256. Autêntica Editora.
- Louro, G. L. (1999). *Pedagogias da sexualidade*. En: T. T. da Silva (Org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 115-154). Vozes.
- Nunes, P. S. C. (2020). *Gênero e sexualidade nas aulas de História: composições para um currículo antinormativo*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- Pierucci, A. F. (2006). *Crença religiosa e laicidade: uma equação possível?* Estudos Avançados, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 239-260, maio/ago. <https://www.scielo.br/j/ea/a/kmpkFsHbKsy7zWsSYKXZxXy/?lang=pt>.
- Rubin, G. (1975). *O Tráfico de Mulheres: Notas sobre a 'Economia Política' do Sexo*. Monthly Review Press, 1975. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1919>.
- Rubin, G. (2017). *Políticas do sexo*. São Paulo: Abu Editora.
- Rubin, G. (1984). *Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical da Política da Sexualidade*. Routledge & Kegan Paul.
- Rüsen, J. (2007). *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Editora UnB. p. 103-108.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. v. 20, n. 2, p. 71-99. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>.
- Silva, T. T. da. (2000). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Autêntica. <https://ria.ufrn.br/handle/123456789/2820>.

Capítulo 3



A história ensinada: sentidos e significados da história e seu ensino na percepção dos estudantes da Educação Básica.

Kauê Lobato Souza

(Universidade Federal do Pará)¹

Leandro Henrique de Amorim de Oliveira

(Universidade Federal do Pará)²

Erinaldo Vicente Cavalcanti

(FAHIS/PPEB/Universidade Federal do Pará)³

-
- 1 Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o projeto “A produção dos saberes docentes dos/as professores/as de História na Amazônia paraense: entre a universidade e a escola”. Membro do Grupo de Pesquisa “Interpretação do Tempo: Ensino, Memória, Narrativa e Política” (iTemnp/CNPq) e da “Rede Panamazônica para a Formação e o Ensino de História” (REPAMFEH).
 - 2 Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o projeto “A produção dos saberes docentes dos/as professores/as de História na Amazônia paraense: entre a universidade e a escola”. Professor do cursinho “Confluências de Educação Popular”. Membro do Grupo de Pesquisa “Interpretação do Tempo: Ensino, Memória, Narrativa e Política” (iTemnp/CNPq) e da “Rede Panamazônica para a Formação e o Ensino de História” (REPAMFEH).
 - 3 Professor adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA/Belém), atuando na Graduação em História (FAHIS/UFPA) e no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Coordena os grupos de pesquisa, “Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política” (iTemnp/CNPq). É um dos idealizadores da Rede Panamazônica para a Formação e o Ensino de História (REPAMFEH).

Introdução

A arte do ensino e o ofício de professor enraizam-se no que Michel de Certeau denominou, ao estudar a invenção do cotidiano na cultura, as “artes do fazer”, isto é, as regras operatórias que nascem da experiência, no trato com as pessoas e as coisas. (Benito, 2017, p. 29)

Iniciamos com essa citação de Agustin Benito (2017), pois o que ela expressa se conecta com a pesquisa que desenvolvemos a partir dos debates e das experiências adquiridas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/História/UFPA/Belém), cujo projeto tem por título “A produção dos saberes docentes do/as professor/as de História na Amazônia Paraense: entre a universidade e a escola”, coordenado pelo professor doutor Erinaldo Vicente Cavalcanti. De forma específica, focaliza os estudantes, suas percepções e sentidos atribuídos à História ensinada e a utilidade do estudo dela.

A partir de nossas experiências no PIBID, ampliamos o que entendemos acerca da complexidade sobre o trato que os docentes precisam ter em relação aos estudantes, no âmbito do ensino ou da pesquisa; compreendemos, ainda, que nossa vivência na escola e no projeto é fundamental para apreender a pluralidade das situações que ocorrem na escola e nas aulas de História. Concordamos com o Benito (2017) que, ao falar sobre a perspectiva cultural da prática, enfatiza a redução a estatuto epistêmico que esta recebe, a partir de um preconceito academicista que desvaloriza a experiência do cotidiano. Nas palavras do autor, “os intelectuais, mesmo quando se voltam para uma análise racional das realidades pragmáticas, tomam, com frequência, o âmbito da ação como um submundo caótico e banal, em função da maior relevância sempre atribuída, no âmbito acadêmico, à teoria.” (Benito, 2017, p. 31).

A partir das pesquisas desenvolvidas no mencionado projeto, este trabalho tem como objetivo analisar como os alunos do 6º e do 9º

ano da Educação Básica, de uma escola pública municipal de Belém, percebem e interpretam a pergunta: “Para você, para que serve estudar História?”. Justifica-se, pois, acreditamos que o cotidiano, os relatos e a cultura escolar, no geral, devem ser objetos de estudos no campo do ensino de História pelas possibilidades de visualizar as transformações sociais realizadas no espaço escolar, especialmente, na sala de aula.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública na Amazônia paraense, mais especificamente em Belém, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuela Freitas (EMEFMF), instituição na qual ocorrem atividades/trabalhos do subprojeto PIBID/UFPA História, Campus Guamá. A instituição escolar atende a turmas de Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, com estudantes diversos.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário produzido de maneira coletiva, por bolsistas, professores, coordenador e supervisor, no quarto mês das atividades do PIBID. Esse questionário possui 23 questões, divididas de diferentes formas com o objetivo de construir um perfil dos estudantes e, como eles interpretam diferentes assuntos/temas. Dentre as 23 questões, 8 eram “semiabertas” (respondidas com “sim” e “não”) que pediam a justificativa das respostas. As outras 15 eram “abertas” e perguntavam questões de autodeclaração, sobre a escola, a importância e a utilidade da matéria História ensinada em sala de aula, a Amazônia e o impacto da pandemia na perspectiva de cada estudante. Nesse questionário, 113 deles participaram.

Antes da aplicação dos questionários, explicamos para os estudantes sobre aquele instrumento, o objetivo dele, como seria utilizado, sobre nosso projeto, que não eram obrigados a responder – mas, se caso respondessem, ganhariam um ponto extra na disciplina escolar História – e não precisavam identificar seus nomes. Sobre os procedimentos e os cuidados expostos, Erinaldo Cavalcanti (2021a) diz que eles são justificáveis quando estamos envolvidos na produção desses documentos.

Conforme o autor, “esses procedimentos se justificam em virtude dos cuidados que são necessários quando usamos documentos de pesquisa e estamos envolvidos no processo de produção” (Cavalcanti, 2021a, p.7).

Junto desse procedimento, está o entendimento de como utilizar as respostas sem assumi-las como verdades prontas e acabadas, porque esses registros produzidos pelos estudantes são resultantes de muitas e complexas variáveis. Cavalcanti (2021a) destaca:

As respostas dos estudantes são fragmentos de suas leituras e de seus saberes, permeados por muitas variáveis que vão desde a identificação do(a) aluno(a) com a matéria escolar História e com o(a) professor(a) que leciona o referido componente curricular até a presença dos bolsistas do projeto em sala de aula, para citar algumas. Somam-se a essas variáveis a trajetória pessoal de cada aluno que, em última instância, constitui elemento decisivo no modo como cada um lê, entende, compreende e atribui sentido ao mundo, à escola e à matéria escolar História. (Cavalcanti, 2021a, p. 7)

Entendemos que a nossa presença na sala de aula desde que o projeto começou, a explicação sobre o que era aquele questionário, o objetivo dele, como seria utilizado, sobre o nosso projeto, a escolha de participarem ou não da atividade, o anonimato dos alunos, a possibilidade de receberem um ponto adicional nas notas, as experiências vividas por eles até (e n)aquele momento, as relações sociais que todos tinham entre si e com o professor colaborador, interferiram, em alguma medida, nos relatos/respostas dos estudantes. Justifica-se, portanto, o movimento de não assumir os relatos como respostas certas ou erradas ou ainda como verdades concretas.

Feitas essas pequenas explicações de onde surge a nossa pesquisa, partimos para a escolha de quais turmas e qual pergunta iríamos usar para as reflexões que pretendíamos realizar. A partir das duas escolhas, transcrevemos os relatos/respostas dos estudantes na ferramenta de textos *Google Documentos*, após inserirmos um número em cada questionário para fins de catalogação e de análise

dos dados. Na sequência, realizamos a transcrição e fizemos o *upload* das respostas para a ferramenta de arquivos *Google Drive*, para que pudéssemos analisar as respostas em conjunto.

Como explicado anteriormente, o questionário possui 23 questões e 113 alunos participaram. Dessas 23, escolhemos a questão “Para você, para que serve estudar História?”. Esta era uma das questões abertas que estavam presentes no questionário. Feita essa escolha, decidimos analisar duas turmas; uma do 6º ano – 15 estudantes participaram – e uma do 9º ano – 17 estudantes participaram. Mobilizamos, então, 32 relatos de estudantes.

Em nossa primeira análise, dividimos os relatos em três categorias: “Passado”, “Presente” e “Futuro”, para ambas as turmas. A escolha de tais categorias ocorreu por meio das reflexões presentes nas fontes analisadas, quais sejam os questionários respondidos. Assim, é importante destacar que as respostas não foram encaixadas em “conceitos externos” aos documentos, ou seja, foi a partir dos dados das fontes acionadas que as categorias foram criadas.

À medida em que a análise se desenvolvia, foi necessário ampliar as categorias de modo a conseguir agrupar o diversificado conjunto de respostas produzido pelos estudantes. Logo, para a turma 31101 (6º ano), ficaram as categorias “Passado”, “Presente”, “Futuro” e “Conhecimento”; para a turma 42101 (9º ano), inserimos as categorias “Passado”, “Presente”, “Futuro”, “Nada” e “Curiosidade”. Tal movimento de análise também foi inspirado nas reflexões de Marli André (2012), ao analisar algumas especificidades que os pesquisadores precisam mobilizar no trato com a etnografia da prática escolar.

Com base em nossa literatura, Kusnick e Cerri (2014), Penna (2015), Carvalho (2019) e Cavalcanti (2021a, 2021b, 2023) – e mesmo sabendo que esses autores mobilizam os registros dos estudantes de diferentes maneiras distintas –, entendemos as respostas como relatos plurais, diversos e complexos. Como relatos, nos inspiramos em Michel de Certeau (2007) e os compreendemos como recortes de seus saberes e suas vivências com o mundo e com a escola; também

como escrita, autoimagem, interpretação e como fonte. Assim, não são interpretados como verdades prontas e acabadas, pois diversas dimensões e forças atravessam esses relatos.

Desse modo, Cavalcanti (2021a) reflete sobre como os estudantes representam o tempo na História ensinada em sala de aula:

Sua riqueza reside, justamente, na pluralidade de sentidos, nos registros fragmentários que apresentam e representam formas de interpretação, produção e atribuição de sentido à concepção de tempo desses alunos. Seu valor reside, antes de tudo, em constituir-se como vestígios — independente dos conteúdos — das formas pelas quais esses estudantes representaram, em suas respostas, as perguntas que lhes foram feitas. (Cavalcanti, 2021a, p. 7-8)

Problematização dos relatos

A partir do diálogo com a literatura mobilizada, destacamos a importância de demonstrar as autodeclarações que os estudantes que participaram da pesquisa nos ofereceram - através dos questionários. Essa ação é justificada com base em nossas reflexões que, de maneiras distintas, reforçam as diferentes percepções construídas como uma das forças motriz para uma construção de relato. Na tabela 1, há as autodeclarações de idade:

Tabela 1 - Autodeclaração de idade dos estudantes

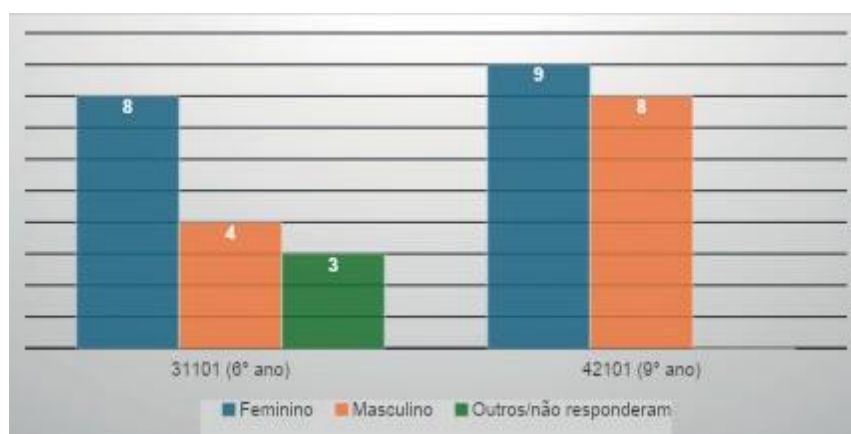
Idade dos estudantes.	10	11	12	13	14	15
Quantidade por turma - 31101 (6º ano)	3	10	2			
Quantidade por turma - 42101 (9º ano)		1		5	10	1

Fonte: produzida pelos autores.

A turma 31101 apresenta 10 estudantes autodeclarando 11 anos de idade, 3 alunos com 10 anos e 2 relatam ter 12 anos. Os estudantes de 10 anos, na turma 31101 equivalem em porcentagem, 66,66% dos estudantes participantes do questionário. A turma 42101 apresenta 10 participantes com 14 anos, 5 com 13 anos, 1 com 15 anos e 1 discente que relata ter 11 anos. Em porcentagem, os estudantes de 14 anos equivalem a 58,82%.

No gráfico 1, há as autodeclarações de gênero dos alunos:

Gráfico 1 - Autodeclaração de gênero dos estudantes

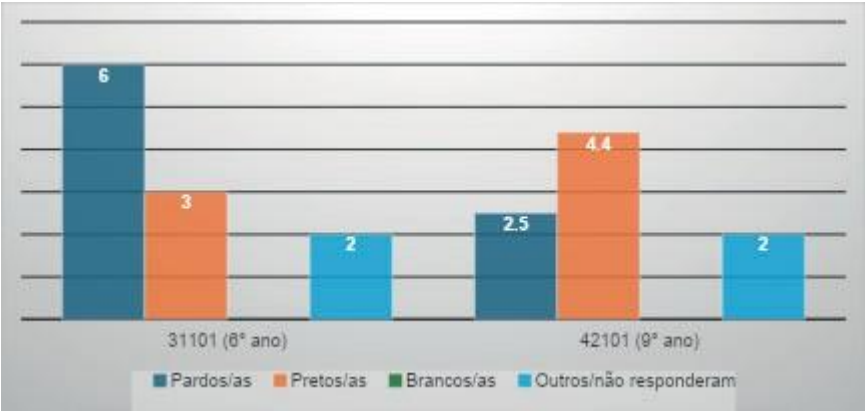


Fonte: Produzida pelos autores.

A partir dos dados, percebe-se que autodeclarações de gênero feminino são maioria em ambas as turmas. Na turma do 6º ano, 31101, o número de meninas é o dobro, 8, da quantidade de garotos, que é 4; na turma do 9º ano, 42101, a diferença cai para apenas uma auto-declaração de menina a mais, 9, em relação à quantidade de garotos, 8. Na categoria “Outros/não responderam”, há a falta de resposta de um discente e do relato de dois discentes que responderam: “roxo” e “azul-escuro”, na respectiva pergunta.

No gráfico 2, há as autodeclarações de cor:

Gráfico 2 - Autodeclaração de cor dos estudantes



Fonte: Produzida pelos autores.

Na turma do 6º ano, há 2 pessoas que se autodeclaram brancas, 3 pessoas pretas e 6 pardas. Na turma do 9º ano, é possível encontrar 3 pessoas que se autodeclaram pretas e 14 pardas. Essa maioria de estudantes se autodeclarando pardos não é surpresa, visto que na Amazônia paraense 69,9% dos indivíduos se autodeclaram pardos, conforme censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2022⁴.

Na tabela 2, há as autodeclarações de identidade religiosa:

⁴ Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

Tabela 2 - Autodeclaração de identidade religiosa

Religião dos estudantes.	Católica.	Evangélica.	Cristã.	Umbanda.	Não tem.	Não sabem/sem resposta/não identificado
Quantidade por turma - 31101 (6ºano)	6	3	2		1	3
Quantidade por turma - 42101 (9ºano)	8	4		2	2	1

Fonte: Produzida pelos autores.

Na turma 31101, há 6 autodeclarações de identidade católica, 3 evangélicas e 2 cristãs. Uma pessoa da turma relatou não ter religião. Na última categoria, há 1 relato como “Não sei”, o outro não foi possível identificar e 1 sem resposta. Na turma 42101, 8 alunos relataram identidade católica, 4 evangélicas, 2 umbandas e 2 relataram não ter. Apenas 1 não respondeu.

Apresentamos as autodeclarações por entendê-las como partes constituintes dos estudantes, logo, são uma das variáveis presentes e constituintes dos relatos sobre as demais perguntas presentes no questionário. Partiremos agora para a análise dos relatos que os alunos produziram sobre a pergunta-chave de nossa reflexão: “Para você, para que serve estudar História?”. Devido aos limites de página, mostraremos uma resposta de cada categoria.

A turma 31101 (6º ano) apresenta as seguintes representações na tabela 3:

Tabela 3 - Relato dos estudantes do 6º ano

Categorias	Relatos dos estudantes da turma 31101 (6º ano)	
Passado	Estudante E6N6	Aprender mais dos nossos antepassados.
Presente	Estudante E6N7	Para ser bom em história.
Futuro	Estudante E6N8	Para entender o passado, com você vai aprender o futuro sem aprender o passado.
Conhecimento	Estudante E6N9	Para você aprender sobre as coisas e algumas coisas nessa matéria e importante mesmo que não pareça.

Fonte: Produzida pelos autores.

As três primeiras categorias (“Passado”, “Presente”, “Futuro”) apareceram com mais frequência; por isso, inicialmente, apenas as três foram acionadas. Porém, à medida em que a análise se desenvolvia, foi possível perceber que era necessária outra categoria para agrupar algumas respostas que não se alinhavam com aquelas três tipologias. Por consequência, decidimos criar a categoria “Conhecimento”.

Para analisar os registros dos estudantes e compreender os diferentes relatos, criamos siglas para identificar as distintas narrativas produzidas. Dessa forma, quando foi iniciada a análise, inserimos a letra E (Estudante), seguida do número correspondente à série em que aquele questionário foi aplicado. Por fim, o número que incluímos no questionário após as respostas dos alunos foi identificado pela letra N e o numeral correspondente⁵.

5 Assim, a sequência E6N10, indica Estudante do 6º ano, identificado pelo número 10.

A estudante E6N6 entende que História tem como finalidade aprender sobre “nossos antepassados”, indicando que ela reconhece que o conhecimento produzido pela matéria tem como objetivo o estudo dos seres humanos, entretanto, limitado ao passado. O uso do pronome “nossos” pode ser entendido como uma marca de pertencimento, sugerindo que a aluna se inclui em uma cronologia histórica à qual faz referência, em que ela se reconhece como parte de uma continuidade compartilhada.

Para o discente E6N7, a História está relacionada com o presente - seu presente escolar, para ser mais específico. Ela não está vinculada ao seu passado ou o seu futuro, ela serve para que ele seja bom na matéria escolar História e, possivelmente, para que ele passe de ano. Será que a História que esse estudante experienciou na sala de aula estabelece relações de proximidade com seu cotidiano? Por certo, não há como saber, mas as pesquisas desenvolvidas por Cavalcanti (2021a) mostram que uma parte significativa dos estudantes não estabelecem relações de proximidade quando registram para que serve a História.

De acordo com Cavalcanti (2021a, p. 24), “a história ensinada continua sendo aquela formatada a partir de conteúdos vinculados a um currículo prescrito, atrelado a um passado distante, frio e estrangeiro em relação ao presente experienciado por nossos alunos e alunas”. Nesse sentido, será que a matéria só serve para, possivelmente, passar de ano? não há como responder, mas fica o questionamento. A resposta indica uma outra possibilidade: a de o aluno gostar de História. Por isso, a História ensinada lhe serve “para ser bom em história”.

O relato da estudante E6N8 indica que a História serve como conhecimento prévio para o futuro, pois “como você vai aprender o futuro sem aprender o passado”? A escolha da palavra “entender” revela uma possível articulação entre o que ela já sabe e a ação do que ela precisa entender para que entenda as possibilidades de futuro. Para Ana Carvalho (2019), a História ganha sentido para os discentes quando ocorre a articulação entre as dimensões temporais. Dessa maneira, “a história não se limita a estudar o passado; possibilita

a compreensão do vínculo significativo existente entre presente, passado e futuro de forma a oferecer orientação para a vida prática fundamentada historicamente.” (Carvalho, 2019, p. 225).

A estudante E6N9 relata que a História ensinada serve para “aprender sobre as coisas”, o que revela sua percepção de que a disciplina proporciona algum aprendizado. Em suas próprias palavras, “algumas coisas nessa matéria são importantes, mesmo que não pareça”. Surge, então, a questão: por que, em seu relato, a História à primeira vista não parece importante? Essa não é uma pergunta simples e talvez nem seja possível respondê-la de forma definitiva. Contudo, chama atenção o fato de que, inicialmente, a estudante não enxergava relevância na disciplina; porém, após sua própria leitura e experiência, passou a reconhecer na História uma contribuição para a compreensão das coisas.

Na Tabela 4, há os relatos dos estudantes da turma 42101 (9º ano):

Tabela 4 - Relato dos estudantes do 9º ano

Categorias	Relato dos estudantes da turma 42101 (9º ano)	
Passado	Estudante E9N17	Aprender o que aconteceu antigamente, nas décadas, épocas diferentes. São vários fatores e histórias que aconteceram que mudaram o mundo, então é interessante de estudar sobre.
Presente	Estudante E9N9	Por que para entendemos o presente e o futuro, primeiro precisamos entender o passado.
Futuro	Estudante E9N2	Para se dar bem no futuro e ter a profissão dos sonhos.
Curiosidade	Estudante E9N5	Conhecer assuntos diferentes, saber sobre o que aconteceu no passado e aprender fatores importantes que aprendemos na história.
Nada	Estudante E9N10	Pra nada.

Fonte: produzida pelos autores.

A escolha das categorias usadas na análise das respostas construídas na turma 42101 aconteceu de forma diferente, quando comparada à turma anterior. As categorias “Passado”, “Presente” e “Futuro” continuam sendo as mais citadas. Entretanto, foi necessário criar duas novas categorias: “Curiosidade” e “Nada”, para agrupar as diferentes respostas.

Para a discente E9N17, a História ensinada está ligada ao passado e serve para “aprender o que aconteceu antigamente, nas décadas, épocas diferentes”. Seu relato indica que aprender sobre a História é, para ela, aprender as décadas que passaram e épocas de outrora, sobre os diversos fatores que mudaram o mundo. Esses fatores decorridos, com força para fazer mudanças, para ela, tornam a História uma matéria interessante de estudar.

Conforme o estudante E9N9, o estudo da História tem como função “entendermos o presente e o futuro”, sendo o passado a condição indispensável para esse entendimento. Em seu relato, ele afirma que a primeira etapa para compreender o presente e o futuro é justamente “entender o passado”. Assim, ainda que seu olhar esteja voltado para o presente e o futuro como pontos de chegada, fica evidente que ambos estão intrinsecamente ligados ao passado, sem o qual não é possível construir a compreensão desejada.

Para o aluno E9N2, a História serve para que ele possa se “dar bem” no futuro e, em suas palavras “ter a profissão dos sonhos”. Neste caso, a história tem papel de fundamentar o conhecimento e servir ao mundo social que o estudante vive. “O trabalho dos sonhos” é o objetivo final da utilidade do estudo da História, o que indica que a História não apenas o orienta, mas facilita, de alguma forma, na conquista de uma profissão, que, para ele, é um sonho.

De acordo com o estudante E9N5, estudar História serve para conhecer assuntos diferentes, o que indica que a História ensinada serve como curiosidade que o leva para além do “mundo” que vive. O aluno, ao relatar que a História serve para “conhecer assuntos diferentes, saber sobre o que aconteceu no passado”, projeta uma legitimidade ao

conhecimento histórico na sala de aula, pois, para ele, a disciplina em questão serve para “aprender fatores importantes que aprendemos na história”. Isso indica que, segundo esse estudante, a matéria é legitimada pela diversidade de assuntos relacionados ao passado.

Para a estudante E9N10, o estudo da matéria História não serve “para nada”. Em sua experiência, será que a História não foi significativa? Não conseguimos responder, mas em outro relato da mesma estudante, no questionário, é possível encontrar informações que ampliam as interpretações sobre sua resposta. Ao responder à pergunta “Qual o conteúdo da matéria História você acha mais importante estudar? Por que?” houve a resposta “Nenhum porque eu não gosto de História (a professora de História me fez reprovar porque eu ficava olhando feio pra ela, por isso que não gosto de História)”.

Destaca-se através desse relato, o quão importante é não naturalizarmos os relatos, não analisarmos como verdades prontas e acabadas, uma vez que, como dito no tópico anterior, diversas experiências e forças atravessam os relatos. Nesse caso, talvez a aluna gostasse de História, no entanto, sua experiência com uma professora anterior acabou fazendo com que ela negasse a matéria, a ponto de escrever que o estudo da História não serve “pra nada”.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscamos compreender, na medida do possível, como os estudantes da Escola Municipal Manuela Freitas, em Belém do Pará, percebem e interpretam o sentido de estudar História. A partir da pergunta “Para você, para que serve estudar História?”, analisamos relatos que, mais do que respostas, apresentam formas de pensar, de sentir e de viver a História ensinada em sala de aula.

Durante o processo de análise, percebemos que não existe uma única forma de compreender a História. No entanto, mesmo existindo diferentes maneiras de compreender a matéria ensinada, ainda se percebe uma predominância em associar a História ao

“passado”, já que, para alguns estudantes, ela serve para conhecer o passado e entender o que já aconteceu. Para outros, é um modo de se preparar para o futuro, de aprender com os erros e de sonhar com o “trabalho dos sonhos”. A dimensão de “presente” também esteve entre os relatos, indicando uma relação entre a história ensinada e as questões que envolvem o presente. Encontramos, ademais, relatos que negam completamente o sentido da matéria escolar em questão, e em suas respostas houve registros que mencionam não servir para nada a História.

Tais respostas mostram o quanto o ensino de História está atravessado por diferentes dimensões: afetivas, culturais, sociais e escolares. Cada relato é fruto de vivências particulares, de encontros e, às vezes, desencontros com professores, colegas e com o próprio conteúdo da matéria ensinada. As respostas dos estudantes não são verdades prontas, mas vestígios que revelam modos de interpretar o tempo e o mundo a partir da escola.

Aprendemos com essa pesquisa que, até o momento, ouvir os estudantes é fundamental para compreender a História ensinada e pensar possibilidades para o futuro dessa ciência. Quando analisamos suas escritas, percebemos que eles também produzem conhecimento histórico, interpretam o tempo e constroem sentidos sobre o que vivem. Mesmo quando dizem que a História “não serve pra nada”, estão nos mostrando algo importante: que o ensino precisa dialogar mais com suas experiências, com suas histórias e com o lugar em que vivem.

Enquanto bolsistas do PIBID, essa experiência nos fez enxergar que ensinar História é muito mais do que repassar conteúdos: é criar espaços de trocas de saberes, reconhecer a escola como lugar de produção de saberes, entender que o cotidiano é fonte. A cada relato, vimos o quanto os discentes refletem sobre o mundo e o quanto o ensino de História pode (ou não) tocar suas vidas. Concluimos que a matéria ensinada é uma construção coletiva, na qual se faz nas aulas, nas conversas, nos cadernos, nas relações que constroem o cotidiano escolar; e é nesse cotidiano que o ensino ganha sentido.

Mais do que respostas, esta pesquisa nos deixou perguntas: como fazer com que a História escolar dialogue com as realidades dos estudantes? Como transformas as aulas em espaços de reconhecimento e de pertencimento? As pesquisas desenvolvidas mostram a complexidade que envolve pesquisar os registros produzidos pelos estudantes da Educação Básica e como a História ensinada ainda está associada ao passado e sem relações com o presente.

Concordamos com Cavalcanti (2021a) ao escrever sobre os relatos dos estudantes e a potência que esses relatos têm para as reflexões no campo do Ensino de História:

A maneira como os estudantes interpretam e representam a história ensinada, e apropriam-se dela, é um locus potente de reflexão no campo do Ensino de História, sobretudo pela escassez de trabalhos voltados a essa temática. Entender como os estudantes da Educação Básica apreendem a história ensinada e atribuem sentido e significado a ela permite não apenas compreender o lugar ocupado pela História como disciplina escolar. Permite, também, ampliar a leitura sobre a cultura escolar, as formas de apropriação do saber histórico escolar, o lugar que a disciplina História ocupa nas relações praticadas na escola. Ademais, amplia a possibilidade de ressignificar e redistribuir de maneira menos desigual o saber histórico como bem cultural. Refletir como os estudantes interpretam a história ensinada pode contribuir para ampliar o entendimento acerca do público para o qual formamos os professores/as nos cursos de Licenciatura. (Cavalcanti, 2021a, p. 22)

Essas são questões que ainda queremos investigar, porque acreditamos que ensinar e aprender História é, antes de tudo, um exercício, de extrema potência, de humanidade e escuta.

Referências

André, M. E. D. A. D. (2012). *Etnografia da prática escolar*. 18a ed. Campinas: Papirus.

- Benito, A. (2017). *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Bittencourt, C. M. F. (2008). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2º ed. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, A. P. R. (2019). Por um ensino de história que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 209–233. DOI: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/516>.
- Cavalcanti, E. V. (2021a). A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica. *Tempo & Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33. DOI: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0109>.
- Cavalcanti, E. V. (2021b). Entre práticas e representações: o livro didático de História na percepção dos estudantes da Educação Básica a partir do Projeto Pibid. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 360–385. DOI: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4855>.
- Cavalcanti, E. V. (2023). Por dentro da aula de História: relatos, leituras e interpretações da história ensinada. *Revista Territórios e Fronteiras*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 229–248. DOI: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1207>.
- Certeau, M. (2007). *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Kusnick, M. R; Cerri, L. F. (2014). Ideias de estudantes sobre a história - um estudo de caso a partir das representações sociais. *Revista Cultura histórica & Patrimônio*, Alfenas, v. 2, n. 2, p. 30-54. DOI: https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/cultura_historica_patrimonio/article/view/02_art_v2n2_kusnick-cerri.
- Penna, F. (2016). A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar história: concepções de tempo na produção textual de alunos. *Revista História & Perspectivas*, [S. l.], v. 28, n. 53, p. 71-97. DOI: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32767>.

Capítulo 4



Percepções de estudantes dos anos finais do ensino fundamental sobre o tempo histórico: reflexões a partir da Escola Municipal Manuela Freitas em Belém do Pará

Marcélia Protázio

(Universidade Federal do Pará –UFPA)

Márcia Manoela Damasceno de Souza

(Universidade Federal do Pará –UFPA)

Erinaldo Cavalcanti

(Universidade Federal do Pará –UFPA)

Introdução

O presente texto tem como objeto de pesquisa analisar as percepções de estudantes dos anos finais do ensino fundamental acerca da disciplina de História, com ênfase na forma como compreendem o conceito de tempo histórico. A problemática central consiste em verificar como esses alunos significam a categoria “tempo” e de que maneira tais percepções dialogam com os saberes docentes mobilizados em sala de aula. Nesse sentido, buscamos responder à seguinte questão norteadora: quais percepções os alunos atribuem ao tempo histórico e como eles se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História?

Para abordar essa questão, é necessário destacar a relevância do tempo enquanto categoria central da disciplina. Cavalcanti (2021) enfatiza que a História, tanto no âmbito escolar quanto acadêmico,

frequentemente recorrendo à noção de tempo, que se não vem acompanhada de um devido rigor, pode reforçar uma naturalização de seu uso. Da mesma forma, Jörn Rüsen (2009) contribui ao compreender o tempo histórico como uma construção de sentido que articula o passado, o presente e o futuro por meio da consciência histórica, isto é, da capacidade humana de interpretar o tempo vivido e projetar ações a partir dele. Caimi (2006) reforça essa perspectiva ao apontar que o ensino de História deve favorecer a aprendizagem histórica, atribuindo sentido ao conhecimento por meio da articulação entre os diferentes tempos, de modo a responder às demandas do tempo presente e abrir espaço para reflexões sobre o futuro. Caso contrário, corre-se o risco de que o ensino se torne um ensino “sem presente” e, conseqüentemente, “sem futuro”, como alerta Cavalcanti (2021).

Dessa maneira, compreender o modo como os estudantes elaboraram interpretações sobre o tempo histórico possibilita problematizar não apenas os conteúdos ensinados, mas também os currículos e as práticas pedagógicas que estruturam o ensino da disciplina. Assim, Penna (2015) e Carvalho (2019) lembram que a finalidade do conhecimento histórico não se limita à transmissão de informações, pois envolve a construção de significados que conectam passado, presente e futuro. Nessa mesma direção, Reis (2021) ressalta que a articulação entre diferentes temporalidades pode ampliar a consciência histórica dos sujeitos, aproximando-os dos desafios do mundo contemporâneo.

Este estudo busca analisar as respostas de estudantes do 6º, 7º e 9º anos da escola pública municipal Manuela Freitas, localizada na cidade de Belém do Pará, à pergunta: “Para que serve estudar História?”, destacando particularmente as percepções relacionadas ao tempo. A investigação insere-se no projeto “A produção dos saberes docentes do(a) professor(a) de História na Amazônia Paraense: entre a universidade e a escola”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como objetivo contribuir para o debate sobre o ensino de História, ao problematizar a maneira como a categoria “tempo” é compreendida pelos alunos e

como pode ser mobilizada pelos professores na construção de saberes escolares significativos.

Organizamos esse texto, além desta seção introdutória, em três momentos: inicialmente, apresentamos os *Procedimentos Metodológicos*, nos quais explicitamos a elaboração dos instrumentos de pesquisa e os critérios adotados para análise; em seguida, desenvolvemos a *Discussão*, articulando as fontes obtidas com o referencial teórico sobre tempo histórico e ensino de História, de modo a evidenciar as diferentes concepções de tempo, expressas pelos estudantes; por fim, nas *Considerações Finais*, refletimos sobre as implicações desse debate para o ensino de História na Educação Básica.

Procedimentos Metodológicos

Para adentrarmos no que o próprio título deste capítulo propõe, faz-se necessário explicitar o percurso metodológico adotado, detalhando a elaboração dos instrumentos de pesquisa, os procedimentos de aplicação e os critérios de análise das respostas.

O processo investigativo teve início a partir de discussões em reuniões entre o professor coordenador de área responsável na instituição de ensino, o supervisor responsável na escola e os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nos referidos encontros, eram discutidos textos de autores/as do campo do ensino de História na relação com a construção dos saberes docentes¹ e a complexidade que envolve os diversos saberes acionados pelos docentes no exercício da profissão. Durante as discussões, ganhavam

1 Entre os textos debatidos, destacam-se *Por um ensino de história que faça sentido*, de Ana Paula Rodrigues Carvalho (2019); *A total dívida sobre o amanhã e o desafio de ensinar História*, de Fernando Penna (2015); *Ideias prévias de estudantes da educação básica*, de Aaron Sena Cerqueira Reis (2021); *Ideias de estudantes sobre a história: um estudo de caso a partir das representações sociais*, de Marcos Roberto Kusnick e Luis Fernando Cerri (2014); e *Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente*, de Renilson Rosa Ribeiro (2015).

“corpo” as questões que envolviam os saberes acerca dos estudantes da Educação Básica, como um saber necessário à docência. A partir dessas problematizações, a equipe decide investir nessa rota aberta e ampliar as reflexões, tematizando compreender os estudantes por meio dos registros que eles poderiam produzir sobre as experiências vivenciadas nas aulas.

Os professores e os bolsistas começaram a estudar as possibilidades de elaboração de um instrumento de pesquisa capaz de acessar os variados registros produzidos pelos estudantes. Assim, durante as reflexões foram definidas as principais questões a serem abordadas,

a ordem e o formato mais adequados para criar e desenvolver o questionário. A partir disso, decidiu-se pela elaboração do material destinados aos discentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II.

A elaboração do instrumento de pesquisa foi realizada de forma colaborativa, buscando-se selecionar palavras e expressões que não indicassem as respostas que poderiam ser esperadas pelos membros do projeto. Tal estratégia desejava ampliar uma maior possibilidade aos estudantes de registrarem seus relatos de forma mais “livre possível”. Com efeito, decidimos não solicitar o nome dos alunos no questionário, ou seja, quando fôssemos apresentar os resultados ou publicar as reflexões iríamos apagar os nomes por uma questão de ética. Logo, os discentes iriam responder a um questionário que

não solicitava seus nomes, garantindo o anonimato na produção dos registros. Em diálogo com o professor colaborador do projeto, decidimos que o questionário seria aplicado durante uma aula de 45 minutos em cada turma, atribuindo-se uma pontuação simbólica como forma de incentivo à participação.

Antes de iniciar a aplicação do questionário, foram explicados os objetivos, a vinculação com o projeto e a importância de contarmos com os relatos produzidos por eles e foi reforçado que não deveriam colocar seus nomes. Durante a aplicação do questionário, os bolsistas e o professor supervisor permaneceram em sala apenas acompanhando a atividade, sem interferir na escrita ou oferecendo

esclarecimentos sobre o que os estudantes deveriam escrever. Assim, evitavam-se maiores interferências nas respostas e assegurava uma maior autonomia na produção dos relatos; as respostas obtidas foram transcritas e submetidas à análise.

Ademais, o processo de transcrição permitiu iniciar um movimento de aproximação com a escrita dos estudantes, sendo entendida como um relato complexo e desafiador para a pesquisa. O que eles responderam em cada pergunta? Como se apropriaram das questões e o que selecionaram escrever como resposta em cada uma delas? São dimensões complexas para a pesquisa, porque não raro tendemos a ver os registros dos estudantes por outras perspectivas e não como fonte de pesquisa central para as análises pretendidas, isto é, temos poucos trabalhos que apreendem os registros dos alunos como fonte documental.

Cientes desses desafios, analisamos as ideias principais presentes nos registros entendendo cada resposta como um relato, como defende Cavalcanti (2023), inspirado nas reflexões de Michel de Certeau (2007). Com essa perspectiva, criamos categorias para agrupar os diversos registros. É oportuno explicar que essas categorias não foram criadas a priori – como às vezes acontece. O movimento partiu das fontes e não ao contrário; com isso, as respostas dos estudantes não foram percebidas e enquadradas em tipologias “estranhas” ou diferentes dos espaços onde foram criadas. Assim, suas respostas e suas representações não seguiram um movimento de “encaixe” entre certos conceitos/categorias, e seus significados foram analisados.

Por esse procedimento metodológico, houve uma identificação de cinco conjuntos de significados capazes de agrupar os diferentes registros dos estudantes; são eles: (1) História como o estudo do passado; (2) História como instrumento prático e escolar; (3) História como compreensão do futuro; (4) História desconectada de uma função e (5) rejeição ou desinteresse. Partindo da análise das fontes, foi possível categorizar os registros dos estudantes a partir dessas atribuições de sentido presente nas respostas de “Para que serve estudar História?”.

Nossos estudos sobre tempo histórico dialogam diretamente com as reflexões desenvolvidas por Reinhart Koselleck (2006, 2012):

Quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas no rosto de um homem, ou então as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido. Ou ainda, deve evocar na memória a presença, lado a lado, de prédios em ruínas e construções recentes, vislumbrando assim a notável transformação de estilo que empresta profunda dimensão temporal a uma simples fileira de casas (Koselleck, 2006, p.13).

Esse autor nos ajuda a compreender as representações do tempo histórico sempre no plural e evitar uma concepção simplista ou universal sobre o tempo histórico. Suas reflexões ajudam a entender a pluralidade de sentidos dos tempos históricos e as experiências dos sujeitos também incidem nas diferentes maneiras pelas quais eles podem representar seus tempos. Para refletir sobre a História ensinada, dialogamos com autores que problematizam o ensino e a aprendizagem histórica.

Caimi (2006) critica as práticas tradicionais centradas na memorização e defende o professor reflexivo, capaz de considerar o universo cognitivo e as experiências dos estudantes para promover aprendizagens significativas. Cavalcanti (2021; 2023) evidencia que muitos alunos associam a História apenas ao passado, propondo a reinserção do presente nas práticas escolares e na valorização das narrativas discentes, como expressões de autoria e de compreensão dos sentidos da matéria escolar. Reis (2021) identifica entre os alunos duas representações predominantes - a História como saber sobre o passado e como matéria escolar -, enquanto Penna (2015) aponta percepções fatalistas do futuro e sugere estratégias que ampliem a noção de tempo histórico. Já Carvalho (2019), com base em Jörn Rüsen (2009), destaca a importância de desenvolver a literacia histórica, entendida como a capacidade de compreender e utilizar o conhecimento histórico na vida social.

A pesquisa foi orientada por uma perspectiva etnográfica inspirada nos estudos de Erinaldo Cavalcanti (2025) e Marli André (2013), compreendendo o espaço escolar como território de produção de saberes e de significados. Ainda, procuramos observar e interpretar o espaço escolar, especialmente o cotidiano da sala de aula, como espaços de experiência e de interação, atentos às narrativas, às práticas e aos sentidos atribuídos pelos sujeitos.

Esse cuidado metodológico permitiu articular as respostas dos estudantes com o rigor necessário para desenvolver a análise da pesquisa situada no ensino de História. Foram ampliadas, então, as reflexões sobre como os estudantes da Educação Básica apresentaram diferentes sentidos para a História ensinada e para o tempo.

Discussão

Existe uma complexidade inerente em categorizar o tempo, pois essa tarefa exige referenciais que funcionem como pontos de partida. No entanto, também cabe destacar que esses mesmos referenciais não podem funcionar como “caixas conceituais” através das quais as análises das fontes deveriam ser encaixadas.

Nesse aspecto, compreender as percepções de tempo expressas pelos estudantes requer deslocar o olhar do conceito em si para a forma como ele é vivido, narrado e significado no espaço escolar. Para Cavalcanti (2023), os registros produzidos pelos alunos, sejam respostas escritas, falas ou representações, devem ser interpretados como relatos de experiência, nos quais se entrelaçam dimensões cognitivas, afetivas e sociais do aprendizado. Tais registros são mais do que simples respostas: constituem vestígios da cultura escolar, expressando como os sujeitos se apropriam e reelaboram o conhecimento histórico a partir de suas próprias vivências.

Assim, inspirados em Cavalcanti (2021), compreendemos a escola e a sala de aula como territórios de experiência, nos quais o tempo histórico é produzido cotidianamente nas relações entre

estudantes, professores e saberes. Os registros analisados revelam camadas dessa temporalidade vivida, ora orientadas pela tradição e pela repetição de conteúdos, ora marcadas por tentativas de atribuir novos sentidos ao passado e ao futuro.

Logo, ao invés de aplicar modelos teóricos de maneira rígida, buscamos construir uma cartografia interpretativa das percepções estudantis, na qual o tempo aparece como categoria em movimento, atravessada por experiências, expectativas e memórias. Essa abordagem permite compreender o ensino como prática social viva, cujas ideias sobre o tempo são constantemente negociadas, reinventadas e traduzidas em linguagem escolar.

Pensando nisso, ao problematizarmos o espaço escolar, os estudos de Cavalcanti (2021) demonstram ser essenciais, na medida em que, na representação dos estudantes, o ensino de História aparece, majoritariamente, como um conhecimento voltado para o passado, com pouca vinculação com o presente ou com projeções de futuro. Essa desconexão com o “tempo presente” vivido pelos alunos limita a potência crítica da disciplina, além de impedir o desenvolvimento de uma consciência histórica capaz de intervir na realidade e de se projetar para o amanhã.

Desse modo, para compreendermos a persistência dessa configuração, é fundamental discutir através do trabalho de André Chervel (1990). Esse autor, demonstra que as disciplinas escolares não são meras transposições do conhecimento acadêmico, mas construtos históricos com finalidades, saberes e tradições pedagógicas próprias, que constituem uma “cultura escolar” específica. Chervel traça a gênese do próprio conceito de “disciplina”, mostrando como ele se consolidou no início do século XX associado à ideia de “ginástica intelectual”.

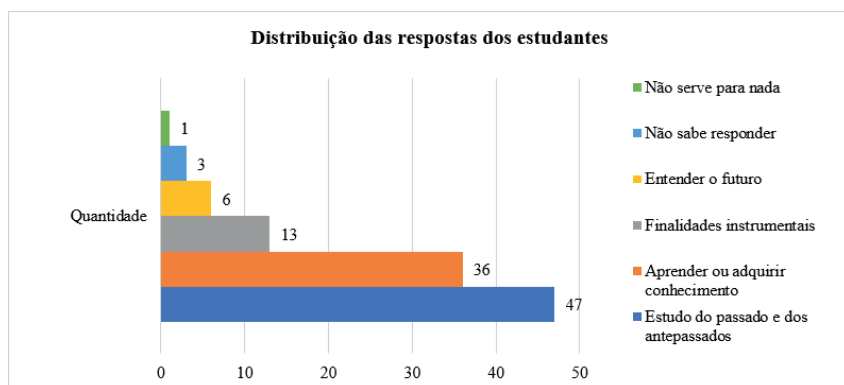
Sob essa ótica, a “matéria” escolar História, tal como analisada por Cavalcanti (2021), pode ser interpretada como o resultado de uma “cultura disciplinar” específica, consolidada ao longo do tempo. Tal forma histórica de organização do saber, com sua economia interna e lógica própria, explica a resistência em incorporar o presente como

problema e o futuro como horizonte, priorizando um passado factual como seu núcleo central.

É nesse mesmo sentido que a crítica de Caimi (2006) se torna ainda mais pertinente. Quando a cultura escolar no ensino de História reduz o tempo à mera cronologia, a matéria se transforma em uma sequência de datas e de fatos desconectados. Essa forma específica de organizar o saber histórico, internalizada, afasta-se definitivamente da sua função de articular passado, presente e futuro de maneira significativa para a formação do estudante.

É nessa perspectiva que se insere a análise que desenvolvemos diante das respostas dos 109 estudantes do ensino fundamental à pergunta “Para que serve estudar História?”. Dos questionários analisados, 43,51% associaram a matéria escolar ao estudo do passado e dos antepassados. Outros 33,33% responderam que a História serve para aprender ou adquirir conhecimento, enquanto 12,03% atribuíram finalidades instrumentais à História ensinada, como “passar de ano”, “ajudar na vida” ou “conseguir emprego”. Apenas 5,55% relacionaram o estudo da História ao futuro, demonstrando uma tentativa de articular o conhecimento histórico ao que está por vir. Já 2,77% afirmaram não saber responder e 0,92% declararam que História “não serve para nada”, expressando desinteresse ou rejeição em relação a esse conteúdo.

Gráfico 1 - Distribuição das respostas dos estudantes à pergunta “Para que serve estudar História”?



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Verifica-se que, majoritariamente, as percepções tem maior incidência no entendimento a eventos passados. Infere-se que essa tendência de limitar a História ao estudo de eventos passados foi igualmente identificada por Carvalho (2019), em sua pesquisa com estudantes do ensino médio, em que predominou a concepção de “História tradicional”. Para os discentes que participaram da pesquisa, a matéria escolar História aparece como um catálogo de acontecimentos passados, sem estabelecer relações significativas com o presente ou com o futuro. Essa visão, segundo a autora, reflete um ensino pautado na memorização e na transmissão de conteúdos, em detrimento da promoção de uma consciência histórica capaz de articular temporalidades.

Dessa maneira, os estudantes que participaram da pesquisa construíram um conjunto amplo e de diversos significados sobre a História e o tempo que ao seu ensino aparece conectado. Vejamos uma síntese dos significados agrupados nas categorias definidas, como também quais os verbos que eles usaram, para adentrarmos aos principais sentidos que os alunos buscam perpassar:

Quadro 1 – Principais expressões e verbos predominantes utilizados pelos estudantes

Categoria	Frases mais utilizadas pelos alunos	Verbos mais recorrentes
Estudo do passado e dos antepassados	“Saber o que aconteceu no passado.” / “Entender o passado.” / “Conhecer os antepassados.”	Saber, entender, conhecer
Aprender ou adquirir conhecimento	“Aprender mais.” / “Ter conhecimento.” / “Adquirir conhecimentos.”	Aprender, ter, adquirir
Finalidades instrumentais	“Passar de ano.” / “Ajudar na vida.” / “Conseguir emprego.” / “Ser alguém.”	Passar, ajudar, conseguir, ser
Entender o futuro	“Entender o futuro.” / “Ter futuro.” / “Se dar bem no futuro.”	Entender, ter, se dar
Não sabe responder	“Não sei.”	Saber
Não serve para nada	“Para nada.”	Servir

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Reiteramos que não faremos distinção quanto ao gênero dos participantes, portanto, ao nos referirmos aos estudantes, utilizaremos os artigos no masculino e no feminino de forma alternada. Dito isso, na primeira categoria, destacamos a resposta do(a) estudante 3, que afirmou: “História serve para saber das coisas antigas.”. Já o(a) estudante 9 reforçou essa mesma perspectiva ao declarar: “História é para aprender o que já aconteceu.”. Essa concepção pode reduzir o ensino da disciplina à ideia de passado distante, como se a História fosse apenas uma sucessão cronológica linear já transcorrido no tempo sem conexão com o presente. A fala do(a) aluno, ao restringir a História ao “antigo”, exemplifica a dificuldade em perceber a temporalidade como múltipla e complexa, marcada por simultaneidades e assincronias.

Em relação a entender a disciplina como instrumento para objetivos imediatos da vida escolar ou prática, destacamos as respostas do(a) estudante 11, “História serve para passar de ano.”, e do(a) aluno 14, que apresentou percepção parecida: “História serve para conseguir um emprego.”. Ambas as respostas instrumentalizam o conhecimento histórico, subordinando-o à lógica utilitarista da escola e do mercado de trabalho. Essa visão, embora pragmática, revela as marcas de um ensino tradicionalista e conteudista, que tende a desvincular a disciplina de sua dimensão humana e crítica. A História passa a ser percebida como mera etapa a ser cumprida dentro da trajetória escolar, sem articulação com a vida prática e com os desafios do presente.

Nesse sentido, a disciplina aparece esvaziada de seu potencial formativo, reduzida a uma função meramente instrumental. Esse entendimento dialoga com o que Penna (2015) critica como a perda da dimensão crítica do ensino de História, quando se limita a atender às exigências burocráticas da escola. Ao invés de promover a construção de significados que articulem passado, presente e futuro, corre-se o risco de que a História seja vista apenas como uma exigência curricular a ser vencida, sem contribuir efetivamente para a formação cidadã e reflexiva dos estudantes.

No que tange à compreensão da disciplina como meio de entender o futuro, o que representa uma tentativa de articular o conhecimento histórico ao que está por vir a, o(a) estudante 7 declarou: “História serve para entender o futuro”, enquanto o(a) discente 20 acrescentou: “A gente estuda História para saber o que pode acontecer depois”. Tais respostas sugerem uma percepção de temporalidade que ultrapassa o passado, indicando que os alunos reconhecem a História como campo de projeção e de reflexão sobre o porvir, mesmo que não no sentido completo desta complexidade, mas sim dando indicativos.

As respostas dos(as) discentes revelam uma percepção temporal significativa: ao afirmarem que estudar História serve “para entender o futuro”, demonstram reconhecer que o conhecimento histórico não se encerra no passado, mas orienta ações e decisões no

presente. Embora tais percepções não expressem de forma conceitual a complexa relação entre experiência e expectativa, elas indicam um primeiro movimento de compreensão sobre a dimensão prospectiva da História. Assim, quando o ensino de História promove essa articulação - ainda que de modo emergente -, contribui para a formação de crítica dos estudantes.

Para Reis (2021), compreender o tempo é situar-se nele, relacionando experiências passadas, interpretações do presente e expectativas de futuro. O autor também reforça que a consciência histórica se concretiza quando o sujeito é capaz de articular essas temporalidades para interpretar o mundo contemporâneo e projetar horizontes de ação.

Desse modo, as respostas dos(as) estudantes 7 e 20, ao associarem o estudo da História à compreensão do futuro, demonstram um potencial formativo significativo: enxergar a disciplina não apenas como memória do passado, mas como uma ferramenta de orientação temporal capaz de oferecer sentidos para o presente e projetar caminhos para o porvir. Os alunos, ao conectarem o presente ao futuro, demonstram essa percepção intuitiva de que a História não deve ser concebida como uma linha reta e contínua, porém como um campo de possibilidades em aberto, permeado por múltiplas temporalidades e experiências.

Um grupo menor de estudantes expressou desinteresse e/ou rejeição em relação à disciplina ou não soube responder, como nas respostas do(a) aluno 15, “História não serve para nada”, enquanto o 22 declarou: “Não sei responder”. O(a) discente 19 reforçou essa perspectiva ao afirmar: “História é só decoreba”. Embora representem juntos apenas 3,18% das respostas, estas são cruciais, pois indicam a dificuldade que alguns estudantes encontram em atribuir sentido ao estudo da História e em reconhecer sua relevância para a vida prática.

Cavalcanti (2021) interpreta esse tipo de postura como resultado de um ensino que não dialoga com os problemas do mundo contemporâneo, nem com as experiências concretas dos estudantes.

Isso se aproxima com a crítica do(a) estudante 19, que ecoa com o que Caimi (2006) já apontava: práticas pedagógicas centradas na memorização e na linearidade cronológica tornam a disciplina enfadonha, esvaziando-a de significado e dificultando o desenvolvimento da consciência histórica. Ainda que pouco numerosas, essas respostas funcionam como um alerta para repensarmos o ensino de História, sob risco de mantê-lo preso a um modelo conteudista que não mobiliza o interesse dos educandos.

As diferentes percepções dos estudantes revelam tanto limites quanto possibilidades para o ensino de História na Educação Básica. Quando reduzida a um simples catálogo de acontecimentos passados ou a uma disciplina meramente instrumental, a História perde sua dimensão crítica e formativa, tornando-se pouco significativa para a vida dos alunos. Esse quadro evidencia a permanência de práticas pedagógicas que reforçam uma visão linear e conteudista do tempo, em detrimento da construção de uma consciência histórica.

Por outro lado, ainda que minoritárias, as falas que associam a História à compreensão do presente e à projeção do futuro demonstram a potência da disciplina quando é capaz de dialogar com as experiências concretas dos estudantes e com os desafios do mundo contemporâneo.

Refletir sobre o ensino de História, portanto, significa repensar currículos e práticas pedagógicas de modo a superar a linearidade e a mera memorização de fatos, promovendo um ensino que faça sentido para os estudantes. Mais do que transmitir informações, trata-se de possibilitar que os educandos compreendam a si mesmos e o seu tempo histórico, construindo ferramentas críticas para intervir na sociedade.

Considerações Finais

As análises apresentadas ao longo deste estudo permitiram evidenciar que as concepções dos estudantes acerca da disciplina de

História refletem tanto a permanência de uma visão tradicional de tempo (linear, cronológica e factual) quanto a emergência de compreensões, as quais apontam para a necessidade de uma abordagem mais reflexiva e contextualizada do conhecimento histórico.

A predominância das respostas que associam a História ao passado demonstra não apenas práticas pedagógicas marcadas pela repetição e pela ênfase em conteúdos, mas também a influência histórica de modelos educacionais, pautados na pedagogia tradicional cuja lógica formativa se consolidou ao longo dos séculos no Brasil. Conforme observa Carvalho (2019), a ênfase em um ensino baseado na transmissão de informações limita o potencial da História como instrumento de reflexão sobre a realidade, transformando-a em um acúmulo de fatos desconectados da vida prática.

Por outro lado, as respostas que relacionam o estudo da História à compreensão do futuro revelam uma percepção mais ampla do tempo, em que passado, presente e futuro são compreendidos como dimensões interligadas. Essa percepção, embora de forma inicial, demonstra que os estudantes reconhecem que o conhecimento histórico orienta a ação no presente e contribui para a construção de sentidos sobre o porvir.

Esses resultados reforçam a necessidade de repensar o ensino de História na Educação Básica, de modo a superar práticas centradas na cronologia e na repetição. Compreender as percepções dos estudantes sobre o tempo histórico permite refletir sobre os modos como o ensino tem sido conduzido e como pode ser aprimorado para favorecer o pensamento crítico, além da compreensão do tempo como construção social.

Portanto, refletir sobre o ensino de História é também refletir sobre o papel da escola na formação de sujeitos capazes de pensar criticamente sua realidade e intervir nela. Superar a linearidade e a memorização significa transformar o ensino em uma experiência de compreensão de si, do outro e do mundo, em que o conhecimento histórico não apenas informa, mas forma.

Referências

- André, M. (2013). *Etnografia da prática escolar*. Papirus Editora.
- Caimi, F. E. (2006). Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, pág. 17-32, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>
- Carvalho, A. P. R. (2019). Por um ensino de História que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio. *Revista História Hoje*, v. 8, nº 16, p. 209-233, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i16.516>
- Cavalcanti, E. V. (2025). POR DENTRO DA ESCOLA: analisando o “Livro de Ocorrências” de uma escola da Amazônia brasileira. *Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História*, [S. l.], v. 22, n. 39, p. 1–21, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18817/ot.v22i39.1166>
- Cavalcanti, E. V. (2021). A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0109, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0109>.
- Cavalcanti, E. V. (2023). Por dentro da aula de História: relatos, leituras e interpretações da história ensinada. *Revista Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 16, n. 1, p. 229–248, ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22228/rtf.v16i1.1207>.
- Cerri, L. F; Kusnick, M. R. (2014). Ideias de estudantes sobre a História - um estudo de caso a partir das representações sociais. *Alfenas: Cultura Histórica & Patrimônio*, v. 2, n.2, 2014. DOI: https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/cultura_historica_patrimonio/article/view/02_art_v2n2_kusnick-cerri.
- Certeau, M. (2007). *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & educação*, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.
- Koselleck, R. (2006). *Modernidade: Sobre a semântica dos conceitos de movimento na modernidade*. In R. Koselleck, *Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos* (pp. 267–303). Contraponto.
- Koselleck, R. (2014). *Os tempos da historiografia*. In R. Koselleck, *Estratos do tempo: Estudos sobre história* (pp. 267–277). Contraponto.
- Penna, F. (2015). A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar história: concepções de tempo na produção textual de alunos. *História e Perspectivas*,

- Uberlândia v. 28, n. 53, p. 71-97, jan./jun. 2015. DOI: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32767>.
- Reis, A. S. C. (2021). Ideias prévias de estudantes da Educação Básica: um estudo a partir das contribuições da Didática da História. *História & Ensino*, Londrina, v. 27, n. 1, p. 175-194, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2021v27n1p175>.
- Ribeiro, R. R (2015). Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. *História & Ensino*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 151-179, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p151>.
- Rüsen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. História da Historiografia: *International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163–209, 2009. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i2.12>

Capítulo 5



A função da história ensinada na perspectiva dos estudantes da Educação Básica

Mikael Felipe Santos de Aguiar
(Universidade Federal do Pará - UFPA)¹

Erinaldo Vicente Cavalcanti
(Universidade Federal do Pará - UFPA)²

Introdução

Este capítulo é resultado da pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) 2024, da Universidade Federal do Pará (UFPA), intitulado: “A produção dos saberes docentes das/os professoras/es de História na Amazônia Paraense: entre a universidade e a escola”, o qual apresenta diversos objetivos específicos, como “analisar como os estudantes da sala de aula da escola se relacionam com a História ensinada.” que será também o objetivo deste capítulo. Localizada em Belém do Pará, a escola na qual a pesquisa foi realizada

-
- 1 Mikael F. S. de Aguiar é graduando em História (licenciatura) na Universidade Federal do Pará (UFPA), ingressando no curso em 2023, atualmente cursa o 6º semestre. Entrou em 2024 no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), coordenado pelo Prof. Dr. Erinaldo Cavalcanti.
 - 2 Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA/Belém), atuando na Graduação em História (FAHIS/UFPA) e no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Coordena os grupos de pesquisa, “Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política” (iTempo/CNPq) e é um dos idealizadores da Rede Panamazônica para a Formação e o Ensino de História (REPAMFEH).

se chama Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuela Freitas, cujos alunos foram convidados a participar de um questionário com diversas perguntas relacionadas à história escolar (e algumas relacionadas à cultura escolar de maneira geral), concentrando-se na questão “Para você, para que serve estudar história?”.

O capítulo em questão se debruça na demonstração dos resultados coletados a partir deste questionário, juntamente a discussão sobre a função da história escolar, segundo autores, acadêmicos e alunos. Ou seja, o ponto central deste capítulo baseia-se não na resposta definitiva do questionamento apresentado aos estudantes, mas sim no estímulo da discussão e do olhar às diferentes percepções encontradas nas respostas de discentes em relação ao tema.

Este estudo parte de duas motivações iniciais: a primeira concentra-se na análise da questão eleita como foco da pesquisa, das dúvidas dos estudantes, a indagação sobre a utilidade da matéria. Ocorre dessa maneira porque nas aulas e nas pesquisas iniciais sobre o tema, encontramos com alguma frequência relatos dos estudantes em que eles sinalizam que a história ensinada tem pouca utilidade, por se tratar de algo que já aconteceu.

Neste sentido, a pergunta não se trata apenas de um assunto específico da matéria, mas questiona a sua função ou utilidade em si. Isso revela sua complexidade e urgência perante a posição que a história ocupa na escola em relação às outras ciências (Carvalho, 2019).

A segunda motivação, intrinsecamente ligada à primeira, é a de que essa pergunta é fundamental, pois pode nos fornecer registros sobre como os estudantes compreendem a finalidade e a importância da História ensinada, conforme defende Cavalcanti (2018). Dessa forma, buscamos compreender alguns dos significados produzidos pelos estudantes. Objetiva-se ampliar as reflexões para aqueles que se interessam pelos registros produzidos pelos alunos na fase de escolarização, contribuindo especialmente para a análise de como eles entendem e interpretam a função da História ensinada na sala de aula da Educação Básica.

Para isso, durante o capítulo, serão detalhados os procedimentos metodológicos, descrevendo o *locus* da pesquisa na Escola

Municipal de Ensino Fundamental a aplicação do questionário para os 88 estudantes do 6º, 7º e 9º anos, destacando algumas das relações contextuais em que as respostas foram produzidas. Em seguida, serão discutidos os resultados, iniciando com uma breve apresentação do perfil dos participantes, representados também em gráficos produzidos com os dados catalogados. A partir da síntese dos resultados, as reflexões avançam para as conclusões finais.

Procedimentos Metodológicos

Como mencionado, a pesquisa foi realizada como parte do PIBID 2024 da UFPA (Campus Guamá), do curso de História, na escola municipal Manuela Freitas, localizada em Belém do Pará. Nela, são realizadas as atividades de acompanhamento de aulas dos bolsistas do PIBID 2024 sob a coordenação do professor doutor Erinaldo Cavalcanti e supervisão do professor Matheus Camillo.

O coordenador do PIBID divulgou o interesse de produzir um questionário com perguntas sobre as mais diversas questões relacionadas à história ensinada e à cultura escolar. Após a decisão de produzir o questionário, foi realizada uma reunião na escola, na qual os bolsistas, o supervisor e o coordenador discutiram, escreveram e decidiram quais perguntas entrariam no questionário, com vistas às mais diversas possibilidades de pesquisa. Durante as reflexões, tivemos uma atenção especial sobre *como* iríamos elaborar as perguntas. Essa questão ganhou relevância pelas pesquisas já desenvolvidas nos projetos coordenados pelo professor Erinaldo Cavalcanti, mostrando a complexidade que envolve a construção das perguntas, de modo a não condicionar de forma automática as respostas dos estudantes aos interesses/objetivos de pesquisa.

Mereceu destaque a questão sobre a linguagem usada em cada pergunta, visto que a escolha de cada palavra pode interferir em como os estudantes se apropriam da pergunta e direcionar os registros das respostas. Assim, optamos em elaborar as perguntas cuja semântica

sinalizasse o que eles se lembram ou não sobre certos temas, destacando o que *para eles* significava os temas solicitados.

Reforçamos, também, que os estudantes não deveriam colocar seus nomes nos questionários, como uma estratégia ética e epistemológica, desejando que, como isso, eles pudessem ficar um pouco mais à vontade para responder às perguntas. Ademais, foi decidido que alguns questionários seriam adaptados para Pessoas Com Deficiência (PCD) que tivessem dificuldade com leitura e escrita.

O questionário foi elaborado com um total de 23 perguntas. Destas, 18 eram discursivas com espaço para resposta em duas linhas e 5 eram sobre informações pessoais: “Cor”, “Idade”, “Série/Turma”, “Religião” e “Gênero”. As turmas selecionadas para participar da pesquisa foram: três do 6º ano, uma turma do 7º e uma turma de 9º ano. A aplicação do questionário foi programada para que fosse realizada no decorrer de uma semana, sendo aplicada na primeira aula de cada turma após a finalização da sua elaboração.

Além disso, foi decidido que seria atribuído um ponto aos alunos por participarem. Foi combinado entre a equipe do projeto (coordenador, supervisor e bolsistas) que os estudantes teriam 45 minutos para responder ao questionário. Dessa atividade, resultou um total de mais de 2000 respostas produzidas pelos estudantes, também coletadas e digitalizadas pelos bolsistas.

O propósito dessa observação é identificar com qual dimensão temporal os alunos associam a História, o que é fundamental para a discussão de sua função. Como demonstrado por Erinaldo Cavalcanti, por meio de uma metodologia semelhante identificou-se a relação temporal dos alunos analisados (Cavalcanti, 2021, p. 2).

Para uma observação de caráter mais qualitativo, selecionamos algumas respostas representativas de suas respectivas categorias. O objetivo dessa seleção, limitada a um exemplo por categoria, é compreender ou aprofundar a análise de como os estudantes representam, registram e utilizam a dimensão temporal em suas respostas, evitando o excesso de transcrições de textos (Kusnick; Cerri, 2014).

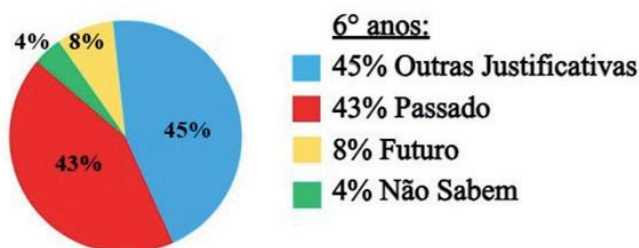
Em seguida, categorizamos os verbos mais frequentes usados nas respostas dos estudantes, o que resultou na elaboração de um gráfico para fins analíticos e representativos. Tal estratégia de análise de verbos foi igualmente utilizada por Cavalcanti em pesquisa anterior. Para esse autor, “a partir das respostas, foi possível mapear quais verbos foram usados pelos estudantes para associar à tarefa da história ensinada” (Cavalcanti, 2021, p. 14).

Discussão dos dados

Para dar início à análise, foi importante traçar o perfil dos estudantes em termos de gênero, cor/etnia e idade. Em relação à cor/etnia, a maioria se identificou como “parda” (40%); 18% se identificaram como “brancos”; enquanto 1% se identificou como “preto”; e 1%, como “indígena”. O restante não respondeu ou forneceu respostas com cores que, em geral, não são associadas a etnias socialmente reconhecidas, como um aluno que respondeu “azul”. Quanto ao gênero, cerca de 40% se identificaram com o “feminino”, 39% com o “masculino” e 21% não responderam. Ao informarem a idade, a maioria dos discentes do sexto ano respondeu ter 11 anos, no sétimo ano a maioria indicou ter 13 anos e, por fim, no 9º ano, 14 anos foi a idade mais indicada pela maioria.

Sabendo disso, as respostas coletadas foram agrupadas em dados percentuais por meio de gráficos separados. Os registros foram subdivididos em, categorias como “Passado” (incluindo seus sinônimos e palavras com o sentido de antiguidades, antepassados, etc. ou que mencionem algum conteúdo estudado sobre o passado em sala de aula); “Presente” (apenas respostas com a palavra “presente” escrita nas respostas); “Futuro” (somente respostas em que esta palavra apareceu); “Outras justificativas” (respostas sem uma justificativa com divisões temporais claras); “Para passar de ano” e “Para nada”, conforme podemos visualizar no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Relação tempo/justificativa nas respostas dos 6º anos



Fonte: Elaboração própria.

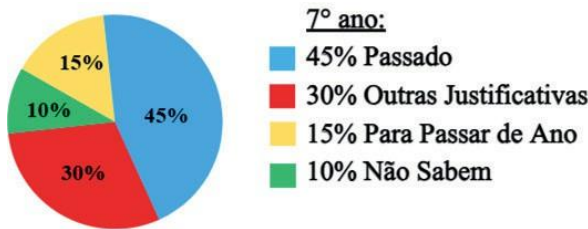
Com base no Gráfico 1, observa-se que 43% dos alunos dos sextos anos indicaram que a função da história ensinada na escola está relacionada ao passado em suas concepções. Esse percentual é notável na amostra da pesquisa, visto que a pergunta formulada não solicitava nenhuma associação ou relação com dimensões temporais. Isso sugere que os estudantes, ao interpretarem a pergunta, considerando suas experiências de ensino, vincularam a finalidade de estudar história à dimensão do tempo passado. Em seguida, 8% dos alunos responderam relacionando a finalidade da história com o futuro; somente 4% disseram não saber. Por outro lado, um percentual expressivo de 45% das respostas mencionou outras questões que não estavam ligadas a qualquer dimensão temporal.

Tabela 1 - Divisões temporais e exemplos nas respostas dos sextos anos

Categoria:	Exemplo:
Passado	“saber de tudo do passado” “para entender o mundo no passado”
Presente	“aprender coisas do Passado e do Presente.” “por que para entendermos o presente e o futuro primeiro precisamos entender o passado”
Futuro	“Pra entender o passado, como você vai entender o futuro sem o passado” “para o meu futuro”
Outras justificativas	“Pra aprender” “pra ter conhecimento”

Fonte: Elaboração própria. Destaques inseridos.

Gráfico 2 - Divisões temporais frequentes nas respostas do 7º ano



Fonte: Elaboração própria.

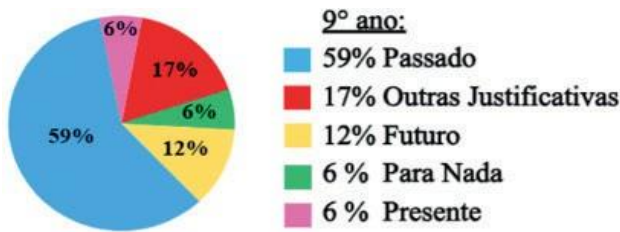
No sétimo ano, conforme pode ser observado no Gráfico 2, a maioria (45%) respondeu novamente associando a história exclusivamente ao passado. As respostas que não mencionaram dimensões temporais somaram 30%. Além disso, 15% responderam que a história ensinada servia para “passar de ano” e 10% disseram não saber. Nessa turma, não houve respostas que mencionassem o presente ou o futuro.

Tabela 2 - Divisões temporais e exemplos nas respostas do 7º ano

Categoria:	Exemplo:
Passado	“Para aprender mais do passado” “Para agente ver como era o passado”
Presente	Nenhuma resposta mencionou o presente
Futuro	Nenhuma resposta mencionou o futuro
Para passar de ano	“Pra passar de ano”
Outras justificativas	“Para saber mais” “Para aprender a história do nosso país”

Fonte: Elaboração própria. Destaques inseridos.

Gráfico 3 - Divisões temporais recorrentes nas respostas do 9º ano



Fonte: Elaboração própria.

Nos registros do 9º ano, os alunos responderam majoritariamente (59%), utilizando o passado em suas respostas sobre a função da história ensinada na escola. Outros 12% citaram o futuro e, por fim, 6% mencionaram o presente. As demais categorias incluem 17% que não justificaram, usando divisões temporais claras e 6% que disseram não servir para nada.

Tabela 3 - Divisões temporais e exemplos nas respostas do 9º ano

Categoria:	Exemplo:
Passado	“Para saber sobre seu passado” “Aprender o que aconteceu antigamente, nas décadas, épocas diferentes, são vários fatos e histórias que aconteceram que mudaram o mundo, então é interessante estudar sobre.”
Presente	“Por que para entendemos o presente e o futuro primeiro precisamos entender o passado”
Futuro	“Conhecer o passado e ter uma ideia do que vai acontecer no futuro”
Outras justificativas	“Aprendizado” “aprender a história do mundo”

Fonte: Elaboração própria. Destaques inseridos.

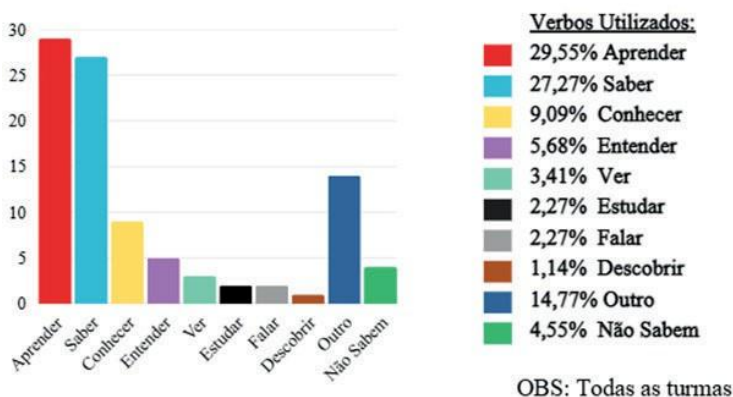
Observa-se um padrão em algumas categorias em todas as turmas, porém o que mais se destaca é a quase completa ausência de menções ao presente, com raras exceções, conforme indicado na Tabela 3. Essa constatação levanta questões importantes sobre o lugar da disciplina de História na prática escolar: de que forma os objetivos de ensino dos professores estão atingindo os alunos e como a formação dos futuros professores está se refletindo no cotidiano das escolas, na perspectiva dos estudantes da Educação Básica. Considerar essas circunstâncias amplia o debate e possibilita repensar a distribuição das disciplinas de ensino/aprendizagem em relação às teóricas/historiográficas na universidade, como sugere Cavalcanti (2021, p. 22).

A seguir, iremos considerar, analisar e quantificar os verbos mais frequentes nas respostas, pois a análise da estrutura e da linguagem nas respostas dos estudantes e a sua semântica pode nos aproximar ainda mais da interpretação do aluno, além de seu pensamento sobre a função da história. Ademais, o mapeamento das ações pode nos auxiliar, a partir do verbo, a entender se o discente associa a história

à mera “aquisição de conteúdo”, por exemplo. Essa abordagem complementa a discussão sobre a dimensão temporal, ao indicar *o que* os alunos esperam fazer com o conhecimento histórico, ou seja, *para que* a história lhes serve. Por fim, permite que o leitor se aproxime da concepção, da representação e da interpretação do tempo, visto que a pergunta não direcionava a nenhum verbo ou temporalidade (Cavalcanti, 2021, p. 14).

Em seguida, o Gráfico 4 apresentará os verbos catalogados e seus respectivos percentuais de frequência nas respostas de todas as turmas. O gráfico foi dividido em: “Aprender”, “Saber”, “Conhecer”, “Ver”, “Estudar”, “Falar”, “Descobrir”, “Outro” (verbos que não apareceram com tanta frequência) e “Não Sabem” - todas categorias escolhidas após a coleta e a partir das mais frequentes.

Gráfico 4 - Verbos frequentes nas respostas de todas as turmas



Fonte: Elaboração própria, 2025.

O verbo “Aprender” se destaca com 29,55%, seguido por “Saber” com 27,27%, e 14,77% dos alunos que disseram não saber, além dos outros que apareceram com menos frequência. Com isso, observamos que os resultados com algumas variações se repetem nas turmas, com

a maior parte dos estudantes associando a história ensinada na escola com o passado (alguns alunos mencionaram conteúdos específicos em suas respostas, como Egito Antigo, Grécia Antiga, etc.), seguidos pelos que justificaram sem associarem com uma divisão temporal clara, ou sem justificava alguma.

Pelas respostas analisadas, é possível se aproximar das interpretações que uma parte dos alunos da escola Manuela Freitas pensam acerca da história ensinada na escola, mais especificamente, sobre sua função. Pelo conjunto das respostas analisadas, percebe-se que para a maioria dos estudantes que participou da pesquisa, a função da história ensinada é aprender sobre o passado. No entanto, é importante destacar que se trata de uma amostra pequena de algumas turmas de uma escola. Ao mesmo tempo, algumas pesquisas que têm analisado os registros dos estudantes sobre questões semelhantes indicam uma inclinação nas percepções dos estudantes ao associarem a história ensinada de forma predominante ao passado, como se percebe nas pesquisas de Reis (2021) e Cavalcanti (2021).

Adicionalmente, esta pesquisa integra a análise das concepções dos estudantes sobre o ensino de História com o debate acerca dos objetivos da disciplina no contexto escolar, conforme proposto por graduandos, professores e acadêmicos. Kusnick e Cerri (2014, p. 52), destacam: a função da escola e do ensino de História deve ser a de “formadora de instrumentos que potencializassem a capacidade do aluno decodificar seu cotidiano podendo ser mais analítico e crítico com relação às formas simbólicas com que temos de nos haver”.

Considerando que um dos objetivos centrais da História escolar é desenvolver a consciência histórica e o senso crítico dos estudantes, torna-se crucial coletar, analisar e interpretar suas percepções. Essa análise é fundamental para verificar se tais objetivos estão sendo atingidos e, em caso negativo, para reorientar a prática pedagógica, visto que a prática escolar se vincula diretamente às teorias de ensino e aprendizagem (Benito, 2017).

É fundamental compreender que qualquer pesquisa está, inevitavelmente, sob a influência constante do pesquisador, o que deve ser levado em conta ao analisar os resultados (Cavalcanti, 2021). Diversas situações e características são capazes de influenciar as respostas do estudante, como: as aulas anteriores à aplicação do questionário, o dia da semana e o horário da aplicação, a proximidade ou relação do aluno com o professor ou o pesquisador (bolsista), o gosto ou desinteresse pela disciplina, a intenção de impressionar o professor com a resposta que julga ser a esperada, a idade e, ainda, os discentes que copiam respostas de colegas por acreditarem existir uma «resposta correta» para as perguntas.

Em um dos questionários do 9º ano, que indagava o que deixaria uma aula de história mais legal, o aluno que respondeu que para ele a história não servia “para nada”, em outra questão indagando o que deixaria uma aula de história mais legal respondeu “nada”; e na pergunta sobre a disciplina que menos gostava, respondeu “História”; em outra, disse não gostar de nenhum conteúdo de história e na mesma questão explicou que foi “reprovado” por uma antiga professora de História apenas por “olhar feio para ela” e explicou que por isso não gostava da matéria. Assim, exemplifica-se a influência deste tipo de acontecimento pessoal nas respostas dos discentes, a complexidade da fonte mostra o aluno sendo autor do que ele quer escrever e como quer, exercendo alguma liberdade, não apenas seguindo o que o professor/pesquisador pede dele.

Conclusões

Este texto teve como objetivo analisar a perspectiva dos estudantes de algumas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. O que se observa é que, para os alunos analisados, a História ainda é vista majoritariamente como a “disciplina do passado” ou dos grandes acontecimentos desse passado, e não como algo relacionado ao

presente ou útil para o dia a dia. Essa percepção corrobora o estudo de Ana Paula Rodrigues Carvalho (2019, p. 231):

Por mais que esses alunos estejam constantemente mobilizando tais saberes, a maioria deles não percebe os sentidos da história na sua vida prática. Em um momento no qual o ensino de história aparece como obsoleto e ameaçado, torna-se imprescindível ressaltar os sentidos da história na nossa prática docente.

Assim, urge a necessidade de pôr os alunos no centro da discussão com mais frequência, tanto para entender como o ensino de história está os atingindo, quanto para promover possíveis mudanças a partir das suas perspectivas. Por isso, este estudo concorda com os trabalhos de Kusnick (2014), Cavalcanti (2021), Cerri e Carvalho (2019), buscando contribuir com esse entendimento do aluno em relação à história escolar. Isso culminou em mostrar que a perspectiva dos discentes é consideravelmente tradicional e demonstra que é necessário ir contra a concepção da disciplina conteudista, “decorativa” para alterar esse quadro.

Apesar do contexto de críticas às ciências humanas nas escolas, o número de pesquisas com objetivos similares é limitado no campo, se comparado a outros trabalhos realizados por professores historiadores.

Dessa forma, a contribuição para os estudos em ensino de História não apenas preenche uma lacuna que exige atenção, mas também aprofunda conhecimentos e debates essenciais para a defesa da disciplina na escola. A defesa da História contra ataques constantes só será eficaz se abordarmos diretamente as questões sobre sua utilidade no ambiente escolar. Isso é vital, pois, como afirma Cavalcanti (2021), a ciência histórica não está imune a ser atacada e ter sua existência ameaçada.

Referências

- Benito, A. E. (2017). *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Editora Alínea. Campinas (SP).
- Carvalho, A. P. R. (2019). Por um ensino de História que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio. *Revista História Hoje*. V. 8 (16), p. 209–233. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i16.516>.
- Cavalcanti, E. V. (2018). A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar Em Revista*. V. 34, p. 249–267. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.60111>.
- Cavalcanti, E. V. (2021). A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica. *Tempo e Argumento*. V. 13, p. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0109>.
- Cavalcanti, E. V. (2021). Entre práticas e representações: o livro didático de História na percepção dos estudantes da Educação Básica a partir do Projeto Pibid. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*. V. 12, 360–385. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.4855>.
- Cavalcanti, E. V. (2023). Por dentro da aula de História. *Territórios e Fronteiras (UFMT. Online)*. V. 16, 229–248. DOI: <https://doi.org/10.22228/rtf.v16i1.1207>.
- Kusnick, M. R., & Cerri, L. F. (2014). Ideias de estudantes sobre a história: um estudo de caso a partir das representações sociais. *Revista Cultura histórica & Patrimônio*. V. 2, p. 30–54. DOI https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/cultura_historica_patrimonio/article/view/02_art_v2n2_kusnick-cerri
- Penna, F. (2015). A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar história: concepções de tempo na produção textual de alunos. *História e Perspectivas*, V. 28, p. 71–97. DOI: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32767>
- Reis, A. S. C. (2021). Ideias prévias de estudantes da Educação Básica: um estudo a partir das contribuições da Didática da História. *História & Ensino*, V. 27, p. 175–194. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2021v27n1p175>



Segunda parte

Ensino de história e questões étnico-raciais: políticas, sujeitos e espaços



Capítulo 1



Ensino de História e Educação antirracista: Saberes griôs e Educação Escolar Quilombola na Amazônia

Raimundo Erundino Santos Diniz
(Universidade Federal do Pará)

Josiane dos Reis Braga
(Universidade Federal do Pará)

Introdução

A presente pesquisa articula saberes griôs¹ quilombolas ao ensino de História, com ênfase em dispositivos jurídicos antirracistas conquistados historicamente, como resultado de lutas e diversas manifestações que compreendem o movimento negro no Brasil. Esses dispositivos jurídicos assoalham o trabalho docente em diversas modalidades de ensino, entre as quais a educação escolar quilombola.

¹ Neste estudo, adotaremos o conceito de Griôs, conforme apresentado por Kominek; Vanali (2018, p. 38) que definem esses sujeitos como os “detentores das tradições orais, guardiões da memória e dos costumes das comunidades negras na África Ocidental. Conhecidos localmente como *Djali*, *Djeli*, *Jeli* Ou *Djeliw*, os griôs desempenham um papel fundamental na preservação e transmissão dos saberes ancestrais por meio da oralidade”. No Brasil/Amazônia, os griôs quilombolas são herdeiros da tradição oral, transmitem conhecimentos, saberes, histórias e cosmo-percepções por meio da oralidade. Os griôs são encontrados também em outros espaços afrodiaspóricos como terreiros, grupos artísticos, capoeiras, artesanias e demais práticas tradicionais reproduzidas pela memória e oralidade.

Esse arcabouço legal antirracista permite questionar e flexibilizar o currículo escolar e recomenda compreensões de dinâmicas territoriais e saberes tradicionais quilombolas em processos formativos educacionais. A Resolução nº 08/2012² aponta em seus princípios o direito de sujeitos da educação escolar (estudantes, profissionais da educação) e das comunidades quilombolas de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade.

Esta abordagem enseja problematizar como o ensino de História em perspectivas antirracistas pode dialogar com as relações de pertencimentos, existências e resistências, a partir de processos de territorialidades quilombolas na Amazônia.

São reflexões que partem de atividades desenvolvidas a partir do projeto de pesquisa em andamento “Historicidades e sabedorias griôs de territórios quilombolas contemporâneos amazônicos”, da Faculdade de História da Universidade Federal do Pará. Tem por objetivo compreender as historicidades griôs de territórios quilombolas contemporâneos em seus processos de domínio, firmamento e continuidades, por meio de reproduções de memórias, sabedorias tradicionais, cosmopercepções³ e práticas de reproduções sociais no território, indispensáveis ao ensino de História.

As situações observadas em processos formativos indicam que a estrutura curricular, os materiais didáticos e a própria organização do cotidiano escolar ainda carregam as marcas de um modelo educacional pouco comprometido com a valorização da diversidade racial. Nesse cenário, torna-se ainda mais urgente a construção de

2 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

3 Para a socióloga nigeriana Oyèwùmí Oyèrónké' (2021), o termo “cosmovisão”, usado no ocidente, capta o privilégio ocidental do visual, e é eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva, sensível e situacional de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais

práticas pedagógicas que reconheçam a juventude negra como parte constituinte da historicidade, com memórias, saberes e experiências que tensionam a lógica excludente do currículo.

A metodologia empregada confere análises de categorias teóricas transgressoras, a partir de referências bibliográficas derivadas do pensamento contra hegemônico, voltados às epistemologias afrocentradas. A pesquisa/análise bibliográfica acompanhou as recomendações de Barros (2015, p.17), ao ponderar que “o pesquisador precisa inserir a sua reflexão em um diálogo implícito ou explícito com a literatura e com o conhecimento já existente”. Neste processo analítico, “...autores e obras lhe servirão como pontos de apoio, como alavancas para se impulsionar para mais adiante, como inspiração para novos caminhos” (BARROS, 2015, p. 17).

Os resultados indicam que a abordagem do Ensino de História por meio da compreensão de saberes Griôs e suas historicidades constituem ferramentas potentes para produzir ações alinhadas as normativas da resolução 08/2012 e 01/2004 entre outros dispositivos jurídicos antirracistas, como a lei 10.639/03 e 11.645/08. Estes instrumentos jurídicos situados aos processos de territorialidades/historicidades⁴ quilombolas e saberes griôs na educação escolar quilombola, por meio do Ensino de História, potencializam e articulam processos formativos críticos e participativos.

4 Para Rosa Acevedo Marin e Edna Castro (2008), os processos de territorialidades são inerentes às historicidades e às situações sociais específicas, que perfilam práticas de domínios e saberes praxiológicos que vão moldando os territórios, entre as quais, as mobilizações e estratégias de organizações coletivas historicamente conhecidas como o termo *povoado*, remete a uma forma elementar de agregação social marcada pela relação com o espaço, pelos laços de parentesco e pela oralidade. A *comunidade*, por sua vez, emerge como categoria de identificação social e política que reforça os vínculos de pertencimento e a resistência coletiva. A *Associação*, nesse contexto, representa a formalização organizativa perante o Estado, viabilizando o acesso a políticas públicas. Já o *território quilombola*, segundo Alfredo Wagner (2007), refere-se a uma categoria política construída nas lutas sociais, que integra memória, ancestralidade e direito à terra, sendo juridicamente reconhecida como “terras tradicionalmente ocupadas”.

O artigo está estruturado em duas seções: A primeira, “Ensino de História, Educação e Consciência Negra” reúne reflexões sobre o ensino de História, enquanto ferramenta mediadora de processos formativos, inclinados à ressignificação do conceito de consciência negra. A segunda, “História local e Educação Antirracista em quilombos contemporâneos” mobiliza análises sobre a importância do ensino de História voltado à história local, aos saberes Griôs e territórios quilombolas, de modo a demonstrar a centralidade de historicidades negras/quilombolas em perspectivas antirracistas, contra as narrativas que subalternizam lugares e sujeitos, histórias e saberes.

Ensino de História, Educação e Consciência Negra

Esta pesquisa inclina-se a compreender aspectos formais e informais de processos formativos educacionais em territórios quilombolas, a partir do Ensino de História. Ademais, analisar a relação entre escola e comunidade quilombola, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de aprendizado, ao mesmo tempo em que se configura como um ponto de articulação para a valorização das memórias e saberes locais.

A compreensão da história e cultura afro-brasileira será realizada por meio do ensino de História com ênfase na Pedagogia Griô⁵, uma abordagem inspirada na tradição dos griôs⁶ africanos, guardiões da memória e oralidades. Essa perspectiva pedagógica propicia uma abordagem crítica e antirracista ao integrar História e tradições orais,

5 “A Pedagogia Griô é uma pedagogia da vivência de rituais afetivos e culturais que facilitam o diálogo entre as idades, a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, tradição e contemporaneidade, interagindo e mediando saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais, por meio do reconhecimento do lugar social, político e econômico dos mestres Griôs na educação” (PACHECO, 2014-2015, p. 66).

6 “Detentores das tradições orais, guardiões da memória e dos costumes das comunidades negras na África Ocidental. Conhecidos localmente como Djali, Djeli, Jeli Ou Djeliw” (KOMINEK; Vanali, 2018, p. 38).

reconhecendo a riqueza da história de comunidades quilombolas, frequentemente marginalizadas no currículo escolar.

Nessa direção, o Ensino de História deve se localizar em posição transgressora de redizer, recontar e redefinir as histórias e os lugares desses grupos étnicos, religiosos e culturais, a exemplos das historicidades e sabedorias Griôs quilombolas, originárias ou correlatas à história da África.

Como afirma a escritora nigeriana Ngozi Adichie Chimamanda em “O perigo de uma história única”:

Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. [...] Comece uma história com as flechas dos nativos americanos e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente (Adichie Chimamanda, 2019, p.11).

O Ensino de História deve permitir a reflexão da consciência histórica e para além, a consciência negra e suas singularidades. Para a educação antirracista, a consciência negra é central nesse processo, e deve ser ressignificada, enquanto estratégia de luta e modo de vida.

Um dos tantos potenciais do ensino de História na luta antirracista é, justamente, o de corroborar a mudança de mentalidades necessária às práticas de combate ao racismo. Trata-se de questionar a temporalidade eurocêntrica e linear do currículo escolar. Dessa forma, o ensino não deve apenas transmitir informações, mas promover uma reflexão crítica sobre os processos históricos e suas implicações na sociedade contemporânea.

Convém lembrar que a população negra escravizada em um recorte temporal/espacial específico não pode ser confundida como

herdeira da escravidão, e sim das condições desfavoráveis⁷ que foram reproduzidas após o processo abolicionista pelas elites de pensamento escravista que capturaram o Estado brasileiro. Por isso, o Estado deve fomentar políticas públicas específicas à população negra e atenuar parte dessa dívida histórica. A escravidão foi uma invenção para justificar processos de dominações, ocorridos ao longo do tempo. Adjetivou-se negativamente ao sujeito escravizado a desumanidade.

Sob esse enfoque, o ensino de História deve ter entre os seus objetivos promover a reflexão crítica sobre o racismo estrutural, e propor práticas pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e capazes de transformar a realidade social em que estão inseridos.

A distinção estabelecida entre “Comunidades quilombolas” e “Território quilombola” faz referência a espaços efetivamente titulados, georreferenciados e reconhecidos pelo Estado. Para os territórios quilombolas, tal diferenciação se fundamenta em normativas como o Decreto nº 4.887/2003 e a Portaria FCP nº 98/2007⁸, e reflete o estágio em que cada uma se encontra no processo de titulação de terras, evidenciando a desigualdade no acesso ao reconhecimento e visibilidade institucional. Os territórios titulados, portanto, prescrevem terem passado por processos de mobilizações políticas e autorreflexões

7 No livro “O pacto da branquitude”, Cida Bento (2022) descreve esse pacto como uma teoria que explica como a escravidão e o colonialismo legaram privilégios às pessoas brancas, perpetuando-se através de gerações por meio de um acordo tácito que sustenta a manutenção do poder branco. Esse pacto opera silenciando o passado escravagista e colonialista, enquanto enfatiza uma narrativa de meritocracia.

8 Conforme estabelece o Decreto nº 4.887/2003: “Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003, Art. 2º). A Portaria FCP nº 98/2007, por sua vez, regulamenta os procedimentos para certificação, exigindo a apresentação de ata de reunião da comunidade, relato histórico e requerimento formal à Fundação Cultural Palmares.

enquanto quilombolas, que não podem ser negligenciados em processos formativos de educação escolar quilombola.

No Brasil, a consciência negra foi instrumentalizada na redação de dispositivos jurídicos e/ou projetos educacionais convergente ao vinte de novembro, como assinala a lei 10.639/03 ao referir o Art. 79-B “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Produziu-se uma naturalização da ideia de consciência negra, por vezes confundida com comemorações, exposições folclóricas que evidenciam a culinária, dança, música, capoeira e, por vezes, painéis rememorando sujeitos escravizados em situações de trabalhos. Portanto, em vez de se comemorar a consciência negra, deve-se aludir posições políticas de autoafirmações, “reparações” históricas, alusões aos saberes e conhecimentos afrodiaspóricos na construção da sociedade brasileira e do globo. Evidenciar os quilombos/quilombolas na história da Amazônia.

Para Biko (1990)⁹, deve-se compreender a consciência negra como processo histórico contínuo de luta pela libertação:

A Consciência Negra é, em essência, o reconhecimento do fato de que a situação dos negros é anormal. É um apelo para que os negros se definam a partir de si mesmos, em vez de aceitarem a imagem que lhes é imposta pelo sistema. O que a Consciência Negra procura fazer é despertar no negro a consciência de que ele pode ser um agente da libertação (Biko, 1990, p. 54).

Ao integrar aos saberes escolares as experiências de comunidades quilombolas, o ensino de História deve transgredir e enriquecer o currículo escolar, proporcionando uma educação antirracista,

9 Stephen Bantu Biko foi um ativista anti-apartheid da África do Sul na década de 1960 e 1970, participou da União Nacional dos Estudantes Sul-Africanos e se descobriu negro na luta política, ajudou a fundar a Organização dos Estudantes Sul-Africanos (SASO), cuja agenda incluiu autossuficiência política e da unificação de estudantes universitários em uma “consciência negra” como modo de vida na luta por liberdade, direitos civis e políticos.

transformadora, inclusiva e respeitosa às várias expressões culturais e históricas inerentes às historicidades quilombolas nas Amazônias/Brasil. A consciência negra mobiliza memórias, oralidades, ancestralidades, presencialidades, territorialidades ou (re) territorialidades e história revisitada, sob o viés da população negra.

Para Acevedo Marin; Diniz (2014), África, processos afrodiaspóricos e africanidades constituem patrimônio cultural internacional, e, ao que parece, incorporam sentidos políticos e ideológicos acionados e atualizados a todo o momento, por meio de signos, símbolos e significados de luta e resistência. Estes elementos da cultura política afrocentrada são encontrados em representações de grupos étnico-raciais, instituições, territórios, associações e movimentos sociais negros por vezes interseccionados a outras pautas que reforcem solidariedades e aspirações por justiça, diversidade e respeito às diferenças.

Nesse processo de dominação colonialista, foram produzidos sentimentos de inferioridades para garantir o não lugar da África, de africanos e das africanidades na história da humanidade. Entende-se aqui que compreender, utilizar, consumir e reproduzir bens culturais, narrativas, posições políticas e demais linguagens deste “mundo negro”¹⁰, conferem experiências atinentes ao modo de vida pautado pela consciência negra. Portanto, ter consciência negra é ter consciência de sua história de vida, do lugar social que ocupa, de sua posição política por questões coletivas e solidárias a pautas que os aproximam historicamente, ou seja, reconhecer e lutar pela possibilidade de vias alternativas de ressignificação, reexistência e autoafirmação da negritude e diversidade correlata.

10 Sobre a concepção de Mundo Negro, Acevedo Marin; Diniz (2014, p.4), acompanhando as ponderações de Fanon (1979) na obra “Os condenados da Terra”, assinalam que “A produção literária, artística, musical e intelectual africana promovia um discurso que espraiava e transcendia os limites do próprio continente, anunciando o reavivamento do “mundo negro” e denunciando a existência de laços comuns e “linhas de forças idênticas” no horizonte África/mundo”.

O ensino de História desempenha um papel central na promoção de uma educação crítica e reflexiva; ao analisar as relações sociais ao longo do tempo, a disciplina permite que os estudantes compreendam os processos históricos de exclusão e resistência da população negra no Brasil. No entanto, ainda há desafios na implementação de uma abordagem que valorize plenamente a cultura afro-brasileira e quilombola, sendo essencial que o ensino da disciplina esteja alinhado a metodologias que possibilitem uma aproximação com os saberes tradicionais.

História local e Educação Antirracista em quilombos contemporâneos

Diversos estudos no campo de História têm apontado para o distanciamento entre os conteúdos tradicionalmente abordados na escola e as vivências dos estudantes. As grandes narrativas nacionais, os personagens consagrados e as cronologias oficiais ainda predominam nos livros didáticos, negligenciando o cotidiano dos alunos na construção do saber histórico escolar. Nesse sentido, Zavala (2015, p. 181) observa que:

Possivelmente o aspecto comum de muitos estudos seja a ligação com a abordagem da história adotada pelos professores, muitas vezes considerada ultrapassada – isto é, positivista ou assimilável – ou pouco simplificadora do conteúdo historiográfico de referência.

Nesse contexto, a História local surge como uma abordagem que possibilita aproximar o ensino das experiências vivenciadas pelos discentes, tornando o aprendizado mais significativo, engajado e crítico. Barros (2013) aborda essa questão ao destacar o papel formativo da história do lugar na constituição da identidade dos estudantes: ao estudar a história do local onde vive, o aluno deixa de ser um observador passivo e se reconhece como sujeito histórico ativo. “É

essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo” (Barros, 2013, p. 306).

A partir dessa mudança de perspectiva, o ensino de História pode ser ressignificado. Os discentes passam a compreender que o passado não está em eventos distantes, que não é uma disciplina meramente decorativa ou abstrata, mas que está nas experiências cotidianas, nas manifestações culturais, nas práticas religiosas, e nos conflitos vivenciados.

Essa concepção também é compartilhada por Toledo (1997), que entende a história local como um instrumento potente para tensionar práticas pedagógicas consolidadas, e romper com narrativas historicamente excludentes.

A história local, visível como proposta para o ensino de História e aceita em boa medida entre os envolvidos com o tema, pode permitir romper com a história tradicional e superar, em qualidade de saber histórico, os Estudos Sociais, uma vez que permite romper com a prática de transposição de conteúdos pré-estabelecidos para o estudo regulado do passado nacional (Toledo, 1997, p. 745).

Ao refletir sobre essa ruptura com a história escolar tradicional, Cavalcanti (2001) acrescenta um aspecto fundamental ao debate: a história local deve ser compreendida em sua especificidade, sem ser reduzida a uma simples reprodução de marcos da história oficial.

A configuração local da história mantém relações de proximidade com a chamada história nacional, mas, também, de distanciamento. Ela é construída por práticas e relações da chamada história local, nacional e global; [...] não podemos esperar encontrar, em dada configuração da dimensão local da História, um recorte em miniatura da história nacional ou global, mesmo que encontremos traços e sinais semelhantes” (Cavalcanti, 2001, p. 278).

A singularidade e potencialidade da história local também são evidenciadas nas análises do historiador francês Pierre Goubert, que ressalta o fato de que, durante muito tempo, essa abordagem foi considerada uma forma menor de conhecimento histórico. No entanto, segundo o autor, a história local cumpre hoje um papel decisivo ao tencionar certezas consolidadas pela tradição historiográfica. Como afirma Goubert (1988, p. 75): “A prática cuidadosa da história local e a multiplicação de monografias sobre regiões específicas podem destruir muitas das concepções gerais anteriormente consolidadas em tantos livros, ensaios e palestras”.

No campo do ensino de História, Bitencourt (2008) amplia essa discussão ao destacar que o cotidiano pode ser uma via potente para abordar os processos históricos, especialmente ao considerar conflitos tensões e formas de resistência que atravessam a vida social.

Os autores que se ocupam da história do cotidiano, mesmo com posturas diversas em seus fundamentos teóricos, buscam recuperar as relações mais complexas entre os diversos grupos sociais, estabelecendo conexões entre conflitos diários que se inserem em uma forma de política contestatória (Bittencourt, 2008, p. 167).

Ao concluir essa argumentação, Bittencourt (2008) chama atenção, porém, para o risco de que a história local venha a reproduzir, em escala reduzida, a mesma lógica narrativa centrada nos grandes personagens ligados ao poder político e às elites locais.

Nesse sentido, é preciso reafirmar o papel crítico do ensino de História, como destaca novamente Barros (2013, p. 318):

O ensino de História tem como principal pressuposto formar cidadãos que possam ser críticos com a realidade na qual estão inseridos, devido ao fato de que seus conceitos e conteúdos possam fazer com que os alunos debatam sobre o que está acontecendo não somente sobre o passado, mas também sobre o presente.

É nesse cenário de ressignificação das práticas educativas e valorização dos territórios historicamente marginalizados que se insere o marco legal da obrigatoriedade do ensino das contribuições africanas e afro-brasileiras. De forma inédita, como fruto das lutas de movimentos sociais, foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático, conforme Bittencourt (2008).

Nesse sentido, o Ensino de História assume um papel fundamental na construção de uma educação antirracista, ao possibilitar a desconstrução de narrativas excludentes e a valorização das contribuições históricas das populações negras e indígenas. O ensino de História tem o compromisso de combater o racismo institucional, cultural, linguístico, ou seja, o racismo estrutural.

O Brasil tem leis específicas que combatem o racismo e defendem a igualdade racial. A Constituição Federal de 1988 protege contra a discriminação racial; a Lei 7.716/1989 pune ações baseadas em preconceito de raça ou cor; e o Estatuto da Igualdade Racial, criado pela Lei 12.288/2010, estabelece políticas para combater a discriminação racial. No entanto, as ações cotidianas no Brasil ainda demonstram comportamentos racistas que contradizem as leis mencionadas anteriormente.

A escola, sendo um elemento essencial da sociedade, não está isenta de atitudes racistas. Esta instituição é moldada pelo sistema em vigor, mas também exerce influência sobre ele, pois prepara indivíduos que, no futuro, ocuparão cargos em várias instituições sociais. Conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais,

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados. E para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar, tem que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais (Brasil, 2004, p. 6).

A persistência do racismo estrutural¹¹ e das desigualdades sociais no Brasil reforça a necessidade e urgência em repensar as práticas educativas no ambiente escolar. A implementação da educação antirracista, prevista nas leis 10.639/03¹² e 11.645/08¹³, ainda enfrenta barreiras significativas no cotidiano escolar, evidenciando a desconexão entre o conteúdo normativo e a realidade vivenciada nas salas de aula.

Essa desconexão é acentuada em grande parte pela fragmentação das práticas de ensino, que abordam a temática racial de maneira isolada e pontual, sem conexão entre as diversas disciplinas. Paralelamente, a carência de materiais didáticos contextualizados e de formação adequada para os docentes representa outro desafio para a aplicação efetiva da educação antirracista, conforme preveem as normativas nacionais.

11 “Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.” (Almeida, 2019, p. 57)

12 A Lei nº 10.639/03 alterou a LDBEN (Lei nº 9.394/96), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, em instituições públicas e privadas, com o objetivo de valorizar a presença negra na formação da sociedade brasileira.

13 A Lei nº 11.645/08 complementa a Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório também o ensino da História e Cultura dos povos indígenas brasileiros nos currículos da educação básica, em instituições públicas e privadas.

Para Munanga (2005),

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

A reflexão crítica de Angela Davis (2016), especialmente quanto à urgência de ações concretas para a construção de uma sociedade antirracista, aponta a emergência da promoção de uma educação comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais. A lei 10.639/03 assinala a obrigatoriedade de se trabalhar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis de ensino, com ênfase nas disciplinas Literatura, Arte e História. Entretanto, não é uma responsabilidade única e exclusiva destes professores, por se tratar de um ambiente escolar os demais professores das áreas distintas do conhecimento também podem contribuir.

Assim, uma abordagem interdisciplinar sobre o tema representaria uma valiosa contribuição na luta contra o racismo. Outro aspecto recorrente é a expectativa de que docentes negros (as) assumam o protagonismo na implementação de ações antirracistas na escola, como se tal responsabilidade fosse inerente a uma suposta militância vinculada à sua identidade racial. A educação antirracista, contudo, constitui um compromisso interdisciplinar e transversal às discussões sobre diversidade étnico-racial, devendo envolver toda a comunidade escolar, e alinhar-se ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino do História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2009, que destaca o papel fundamental de uma abordagem interdisciplinar sobre essa temática:

Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem (Brasil, 2009, p. 51).

Nesse contexto, a Pedagogia Griô se apresenta como uma metodologia transformadora, pois valoriza a oralidade e os saberes tradicionais como formas legítimas de conhecimento a serem abordadas no currículo escolar. O caráter interdisciplinar da pedagogia Griô conecta o ensino de História e os saberes escolares interdisciplinares aos saberes comunitários.

Segundo Pinheiro (2023, p. 30), “A letra da lei é explícita ao dizer que cria a obrigatoriedade em toda a extensão curricular, isso significa que não é facultativa a abordagem da educação para as relações étnico-raciais em toda a extensão curricular”. Inspirada nos griôs africanos, essa pedagogia permite que a educação escolar dialogue diretamente com as narrativas de comunidades quilombolas, promovendo aprendizagens significativas que moldam o processo formativo às dinâmicas do território quilombola.

Esta perspectiva revela a importância de articular os saberes curriculares com as vivências culturais e históricas desses povos, concretizando uma abordagem que não se limita ao ensino teórico, mas que proporcione aos discentes uma experiência de imersão nas realidades das populações negras e quilombolas, possibilitando-lhes o aprendizado sobre as culturas afro-brasileiras articulado à vivência, realidades e histórias dessas populações.

A Pedagogia Griô surge como um instrumento pedagógico que integra à oralidade e à memória coletiva ao ensino formal, reconhecendo a importância da transmissão de saberes ancestrais (roça, pilão, pesca, caça, causos, curas por plantas e animais medicinais, banhos, benzimentos, puxamentos, parteiras) como uma forma legítima de conhecimento.

Essa abordagem busca a valorização das narrativas orais e das experiências culturais (danças, cantos, cosmocepções, festas, crenças, mitos e ritos) das comunidades quilombolas, possibilitando uma aprendizagem que transcende os modelos tradicionais e fortalece a identidade dos estudantes quilombolas ou daqueles atendidos por escolas quilombolas.

O Ensino de História desempenha um papel fundamental na construção da identidade e da consciência crítica dos estudantes, especialmente quando associado a práticas pedagógicas que valorizam a oralidade, a memória e os saberes ancestrais. Nesse contexto, a Pedagogia Griô surge como uma abordagem diferenciada, resgatando as tradições orais e promovendo a valorização das narrativas históricas de populações afrodescendentes e quilombolas. Inspirada na figura dos griôs africanos, que preservam e transmitem conhecimentos por meio da oralidade, essa pedagogia propõe um ensino que rompe com modelos eurocêntricos e dialoga diretamente com a experiência dos sujeitos históricos marginalizados.

Para Diniz; Marte (2022, p. 40),

A educação escolar precisa dialogar com os saberes e práticas educativas em espaços não escolares, a exemplo do que faz a Pedagogia Griô ao cultivar a memória e os saberes tradicionais como conhecimentos legítimos. Essas memórias e saberes são fundamentais ao cultivo de valores civilizatórios africanos diaspORIZADOS, reterritorializados pelas africanidades em diversas formas de organizações sociais, culturais e políticas dos movimentos negros.

Para Barbosa (2024), “Conhecer a historicidade da tradição oral africana e suas formas de existirem, passadas de geração a geração, possibilita à docência trazer para a escola atores conhecedores da história das comunidades quilombolas para que socializem suas memórias e suas vivências”.

Ao incorporar essa metodologia ao ensino de História, amplia-se a sua função social ao proporcionar aos alunos uma conexão direta

com sua herança cultural negra/quilombola e suas raízes históricas, promovendo uma educação antirracista fundamentada na vivência e na valorização de saberes comunitários.

Estes saberes comunitários emanados de territórios quilombolas se assentam em lutas históricas por liberdade, autogestão e continuidade de espaços formativos, constituídos por formas legítimas de domínios físicos e simbólicos, denunciados em paisagens, linguagens, saberes e formas organizativas ancestrais. Em suas trajetórias históricas, essas comunidades têm resistido aos processos históricos de marginalização, preservando tradições, ancestralidades, e formas próprias de organização social, configurando-se como espaços de construção de identidades afirmativas e valorização da cultura afro-brasileira.

É importante destacar que essas comunidades não são povoados isolados ou resquício de escravidão, mas são territórios marcados pelo protagonismo negro, que rompem com narrativas eurocêntricas, e mantêm relação direta com a história local/regional. Como afirma O'Dwyer (2002, p. 18):

Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio.

Essa compreensão contemporânea de quilombo rompe com leituras simplificadoras que o reduzem a um vestígio histórico, evidenciando a existência de sujeitos históricos que constroem formas autênticas de organização social e reafirmam suas identidades étnico-raciais, desafiando as estruturas e hierarquias racializadas. Trata-se de espaços de ancestralidade, oralidade e memória, de produção de

conhecimento, de narrativas contra hegemônicas e de reconfiguração nas formas de ensinar e aprender História, assumindo uma dimensão pedagógica Griô/comunitária/ancestral potente.

É justamente nessa potência formativa que se ancora uma das principais questões desenvolvidas nesta reflexão, repensar o ensino de História em diálogo com os saberes originados/tradicionais nas experiências históricas e culturais das populações negras/quilombolas.

Nesse sentido, ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso a “memória nacional” (Pollak, 1989, p. 8).

A valorização dessa diversidade étnico-racial até então silenciada contribui para deslocar o centro do saber histórico eurocêntrico da cultura escrita, e criar possibilidades de aprendizagens mais comprometidas com a diversidade e as amazonidades, artesanias e saberes de natureza griôs, quilombola, ancestral, marcados pela negritude.

Por outros termos “... essa luta pela permanência na terra se constitui no campo político, por meio do qual os remanescentes das comunidades dos quilombos elaboram estratégias de afirmação a partir do acionamento de uma identidade negra” (Malcher, 2017, p. 23). Ademais, reconhecer os quilombos como espaços formativos implica compreender que a (re) existência não se limita a uma dimensão simbólica ou cultural, mas se estende a defesa dos bens comuns e da natureza, pois “estes grupos mantêm as florestas em pé e os rios vivos, configurando-se como guardiões dos recursos naturais...” (Diniz, 2011, p. 59). A relação dos remanescentes quilombolas com o território vai além da noção de uso ou habitação, configurando formas de pertencimento e defesa da vida em suas diversas maneiras de expressar-se.

Considerações finais

Esta análise objetivou problematizar como o ensino de História e a Pedagogia Griô podem ser instrumentalizados como estratégias antirracistas na educação escolar quilombola. As tradições ancestrais que sustentam as formas organizativas demarcadas pela negritude, reproduzidas em territórios quilombolas, qual seja, a tradição oral, artesanias, saberes, rituais físicos e simbólicos motivam a reposicionar e refletir sobre a necessidade da ressignificação de conhecimentos históricos escolares relativos à história e cultura afro-brasileira e africana nos processos formativos, como orientam os dispositivos jurídicos antirracistas.

Neste sentido, deve-se aludir à necessidade de superação de preconceitos e estereótipos reproduzidos pelo racismo epistêmico em unidades educacionais, recursos didáticos e currículos escolares que invisibilizam a importância de práticas tradicionais de saberes e artesanais ancestrais.

Pensar a efetivação de dispositivos jurídicos antirracistas nas escolas de educação básica conduz ao ensino de História em suas interdisciplinaridades, desafiar e combater os racismos e as desigualdades raciais por meio de objetivos práticos, mobilizando ações, a partir do próprio território quilombola.

O mapeamento da configuração racial observada na escola e em seu entorno reflete de maneira direta as tensões e permanências da conjuntura escolar, e reafirma a necessidade de uma leitura crítica desses dados no contexto escolar/comunitário, compreendendo-o como parte de um contexto mais amplo de negação das historicidades negras e indígenas na história da Amazônia, na história local.

O ensino de História, nesse contexto, assume um papel fundamental ao promover reflexões críticas sobre os processos de silenciamentos e ao possibilitar a revalorização das memórias e saberes subterrâneos da história local, marginalizados no currículo. Os

saberes griôs quilombolas devem ocupar o centro das salas de aulas e o território compreendido como laboratório natural que reúne um repertório infinito de bens culturais, paisagens e biodiversidade, que podem ser ressignificados como recursos didáticos a educação escolar quilombola.

Referências

- Acevedo Marin, R. E; Diniz, R. E. S. (2014). Entre A Mãe África E As Áfricas Politizadas: Identidades Ressignificadas E A Construção Do Discurso Contra-Hegemônico Entre A Mãe África E As Áfricas Politizadas: Identidades Ressignificadas E A Construção Do Discurso Contra-Hegemônico Africa(s): Revista do Núcleo de Estudos Africanos e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África, da Universidade do Estado da Bahia. Vol. 1, n. 1, jan./jun. Alagoinhas: UNEB.
- Almeida, S. L. D. (2020). Racismo Estrutural. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro).
- Adichie, C. N. (2019). O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras.
- Barbosa, M. F. (2024). Ensino de História e Pedagogia Griô: Caderno de oficinas pedagógicas com temáticas de educação escolar quilombola para os anos iniciais. Macapá: Universidade Federal do Amapá, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História.
- Barros, C. H. F. D. (2013). Ensino de História, memória e história local. Revista de História da UEG – Porangatu, v. 2, n. 1, p. 301–321.
- Barros, J. D. A. (2015). O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico. 10. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bento, C. (2022). O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras.
- Biko, S. (1990). *Escrevo o que eu quero*. São Paulo: Editora Ática.
- Bittencourt, C. M. F. (2008). Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Brasil (1996). Lei Federal nº 10.639/03/ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília.
- Brasil (2009). Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

- Etnicorraciais e para o Ensino do História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília.
- Brasil (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECADI/MEC.
- Cavalcanti, E. (2018). História e história local: desafio, limites e possibilidades. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 272-292.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo.
- Diniz, R. E. S. (2011). Territorialidade e uso comum entre os quilombolas de Santa Rita da Barreira em contradição com “políticas de etnodesenvolvimento”. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Universidade Federal do Pará.
- Diniz, R. E. S. (org.). (2022). *História, educação e sabedorias griôs amazônicas: territorialidades quilombolas contemporâneas*. Macapá. Editora/UNIFAP.
- Goubert, P. (1988). História Local. Tradução de Marta M. Lago. *Revista Arrabaldes*, Ano I, n. 1, p. 69–82.
- Kominek, A. M. V.; Vanalli, A. C. (org.). (2018). *Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil*. Porto Alegre: Editora Fi.
- Malcher, M. A. F. (2017). *O olhar geográfico: a formação e territorialização de comunidades quilombolas no município de São Miguel do Guamá, Pará*. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Munanga, K. (org.). (2005). *Superando o racismo na escola*. 2a edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- O'Dwyer, E. C. (org.). (2002). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Pinheiro, B. C. S. (2023). *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Editora Planeta.
- Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3–15.
- Toledo, M. A. L. T. (1997). História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia. *História & Ensino*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 45–61.
- Zavala, A. (2015). Pensando “teoricamente” a prática do ensino de História. *História Hoje*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 174–196.

Oyěwùmí, O. (2021). A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero / Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí; tradução wanderson flor do nascimento. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.

Capítulo 2



Política de cotas raciais no IFMA – Campus Pinheiro: avaliação, revisão e controle de dados

Prof.a Dra. Joelma Santos da Silva
(Instituto Federal do Maranhão - IFMA)

Introdução

A Lei de Cotas (Lei 12.711, de 2012) que prevê que 50% das vagas em universidades e Institutos Federais sejam direcionadas para pessoas que estudaram em escolas públicas, população com renda familiar de até 1,5 salário mínimo per capita, indígenas, negros e pessoas com deficiência, completou 10 anos em 2022. Essa lei, que abrange as cotas raciais, é fruto de décadas de reivindicações de movimentos sociais, motivadas pela falta de igualdade de condições de acesso e representatividade de pessoas negras em cursos superiores e concursos públicos, uma das consequências de séculos de regime escravista no Brasil.

Desde a sua sanção em 2012, ficou estabelecido que, após dez anos da política afirmativa, deveria ser feita uma avaliação com os resultados obtidos na década, sendo que um dos debates que caberia é se a Lei de Cotas já cumpriu integralmente seu propósito. No final de 2021, foi criada pela Câmara dos Deputados uma comissão de juristas para avaliar os impactos da Lei de Cotas e propor mudanças na legislação. Esta comissão, em relatório final apresentado em novembro do mesmo ano, afirmou que apesar do crescimento no ingresso de estudantes negros nas universidades e institutos federais

(IBGE, 2019), o objetivo da lei não foi atingido, pois há elementos que indicam que a porcentagem de estudantes cotistas ainda não se equipara com a dos estudantes que ingressam por ampla concorrência.

A comissão alegou ainda que, apesar da previsão de revisão em 10 anos, há uma falta de monitoramento centralizado da política de cotas por parte do MEC ou outros órgãos governamentais de controle. Os dados são imprecisos, o que prejudica as análises e propostas sobre as mudanças nos critérios da Lei pela falta de acompanhamento estratégico dos resultados da sua aplicação e evidências que possam orientar e qualificar o debate da sociedade e do Estado sobre esta política afirmativa.

No âmbito do Maranhão, estado com 79% da população negra (IBGE, 2022), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMA), instituição pertencente à rede federal de ensino, aplica a Lei de Cotas em seus seletivos e concursos desde a sua sanção. Entretanto, não há qualquer sistema de monitoramento ou banco de dados sobre a Lei de Cotas, com números de matrículas, ingressantes e concluintes nos 29 campi, três Centros de Referência, um Centro de Referência Tecnológica (Certecc) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, em nenhum dos níveis de formação oferecidos: básico, técnico, graduação e pós-graduação.

Em Pinheiro, município de população negra de 81,5% (IBGE, 2022), o Campus do IFMA integra a Expansão Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciando suas atividades em 2011, um ano antes da aprovação da Lei de Cotas. Atende o município e diversas cidades vizinhas, como Bequimão, Santa Helena, São Bento, Peri-Mirim, Pedro do Rosário e Presidente Sarney. Está localizado na região da Baixada Maranhense, uma das maiores concentrações de comunidades quilombolas do Estado do Maranhão (Bandeira et al., 2021), com 35 destas dentro dos limites municipais, sendo considerado também um polo comercial dentre os 19 municípios da Baixada, apesar de um índice de desenvolvimento humano (IDH) muito baixo, de 0.637 (IBGE, 2018).

Figura 1 – Localização de Pinheiro - MA

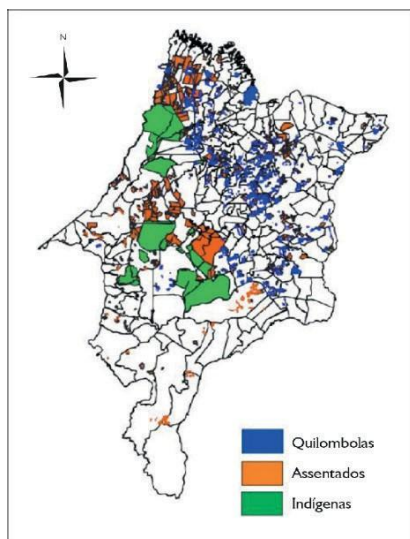


Figura 2 – Maranhão: terras indígenas, quilombolas e assentamentos



Fonte: F. L. Burnett, C. R. P. Souza e M. F. Moniz Filho (2020).

O projeto de pesquisa “POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NO IFMA – CAMPUS PINHEIRO: avaliação, revisão e controle de dados” foi submetido ao EDITAL PRPGI Nº 25/2023 - PIBIC EM 2023/2024 - Edital de Pesquisa e aprovado com concessão de uma bolsa de pesquisa para estudante do Ensino Médio, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, e teve como objetivo de coletar e quantificar dados de ingresso, matrícula e conclusão de negros ingressantes na instituição pela política de cotas.

A partir disso, seria criado um banco de dados que incluiria matrículas, ingressantes e concluintes negros (pretos e pardos), que adentraram no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Pinheiro, por meio da aplicação da Lei de Cotas (Lei 12.711, de 2012),

entre os anos de 2012-2022, para monitoramento, avaliação e controle estratégico dessa política pública por parte do Estado brasileiro, órgãos de controle, da sociedade civil e da própria instituição.

Sendo uma instituição presente em todas as regiões do estado, há uma demanda por parte da sociedade civil e das instituições, bem como pelo próprio IFMA, pelo levantamento e consolidação de dados relacionados a discentes cotistas, para ser possível a administração pública avaliar, revisar e controlar a aplicação dessa política afirmativa com eficiência necessária para sua efetivação, como destacam os professores em Direito Marciano Seabra de Godoi e Maria Angélica dos Santos, em seu artigo “Dez anos da lei federal das cotas universitárias” (2021).

Procedimentos metodológicos

Para que os órgãos públicos cumprissem a Lei de Cotas na questão do monitoramento e avaliação da sua implementação, bem como realizassem a adequada avaliação prevista quando do seu aniversário de 10 anos, era necessário que soubessem quantos indivíduos foram beneficiados por ela, mas não somente isso. Verificar a eficiência da política afirmativa não se limita a avaliar dados isolados, mas, sobretudo, usar esses dados como instrumento para entender, descrever, classificar e explicar fatos e a relação existente entre as variáveis, isto é, qualificá-los.

Nessa perspectiva, como esta pesquisa teve como objetivo criar um banco de dados que incluísse matrículas, ingressantes e concluintes negros que adentraram no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) nos dez anos de aplicação da Lei de Cotas (2012-2022), visando subsidiar a gestão de políticas, identificando problemas e propondo soluções a partir do seu recorte temporal e geográfico, a metodologia empregada na sua execução foi uma abordagem mista, quantitativa e qualitativa.

Debatendo o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa, Baptista (1999) reconhece a necessidade de se recorrer ao

empirismo e à quantificação para conhecer melhor a realidade. Mas alerta que esse procedimento deve ser associado à análise qualitativa, pois somente ela permite o aprofundamento do conhecimento e a acumulação do saber, coexistindo numa cooperação mútua.

Conforme o EDITAL PRPGI n.º 25/2023 – PIBIC ENSINO MÉDIO - VIGÊNCIA EM 2023/2024, a pesquisa foi desenvolvida no período de doze (12) meses, de 01/09/2023 a 31/08/2024 e dividida em quatro etapas, iniciando por uma investigação de caráter exploratório, buscando base na literatura e diálogo com os estudos e relatórios técnicos já conduzidos sobre o tema das cotas na perspectiva quali-quantitativa.

Na segunda etapa foi realizado o levantamento bibliográfico de livros e artigos sobre a Lei das Cotas e sua implementação, dúvidas, problemas enfrentados, a fim de coletar informações em fontes confiáveis para que a equipe executora compreendesse o fenômeno estudado, sendo realizados treinamentos e cursos necessários para esse fim. Posteriormente, foram coletados os dados numéricos quantificáveis, usando a estatística para sua tabulação e compreensão. Por fim, foram aplicados filtros e definidas categorias, agrupando as informações em gráficos e tabelas, para ilustrar e facilitar as análises e possíveis interpretações dos resultados.

A sistematização e a discussão dos resultados foram realizadas no relatório final do projeto e apresentados em formato de banner no Seminário de Iniciação Científica (SEMIC/IFMA) do Campus Pinheiro e no Universo IFMA, evento que congrega os projetos de pesquisa e extensão premiados em todos os campi do estado, que foi realizado no município de Barreirinhas no ano de 2024.

Discussão dos dados

A partir da compreensão histórica da escravidão no Brasil, bem como do período pós-libertação e do desenvolvimento e propagação do *mito da democracia racial*, segundo o qual, na sociedade brasileira

“[...] pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (Nascimento, 2016, p. 48), analisamos a política de cotas *como direito à reparação*, dentro da perspectiva de uma *Justiça de Transição*.

O conceito de *Justiça de Transição* é entendido como um conjunto de processos e mecanismos jurídicos que se relacionam com os esforços de uma sociedade para superar os legados de graves violações de direitos humanos amplamente cometidos no passado sobre um ou vários grupos, a fim de assegurar responsabilização, administração da justiça e reconciliação, sendo fundamental para a compreensão do direito negro à memória, verdade, justiça e reparação (Batisti, 2013).

Na perspectiva do direito à reparação, a adoção da Lei de Cotas (Lei 12.711, de 2012), em seu recorte racial, visa diminuir a distância existente entre o quantitativo de pessoas brancas e o de negras nas Universidades e Institutos Federais. Os programas de ações afirmativas, que abarcam um conjunto maior de medidas, inclusive a modalidade de cotas, resultam, então, de cumprimento de acordos internacionais assinados pelo governo nacional, dentro da perspectiva da Justiça de Transição, como compromisso de elaborar e implementar programas visando ampliar o quantitativo de pessoas não brancas na Rede Federal de Educação (Fontoura, 2018).

Quando tratamos de políticas de reparação, como as cotas raciais, a questão da multi e interdisciplinaridade é flagrante, pois envolve fundamentos históricos e jurídicos como a escravidão negra no Brasil, a Justiça de Transição, o direito à reparação e sua articulação com outras leis, como a lei 10.609/03, e a resolução que regulamenta as diretrizes nacionais para a implementação da educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira na educação (Batisti, 2013). Bem como a própria compreensão das cotas raciais como política reparatória pelas ciências sociais, como consequência da estratificação da cidadania, impulsionada pelas teorias raciais e pelo modelo político-econômico que o Estado brasileiro operou por

séculos, relegando grande parte da sua população a sub cidadãos por sua condição escrava e pela cor da sua pele, o que traz consequências graves até os dias atuais, fazendo do *racismo* um elemento que integra e organiza econômica e politicamente a nossa sociedade (Almeida, 2019).

Segundo a *Carta Iberoamericana de Participación Ciudadana em la Gestión Pública* (2009), essas diferentes áreas de conhecimento participam da Administração Pública de duas formas básicas: uma fase operacional, que busca a qualidade de desempenho e de resultado, para haver desenvolvimento social e qualidade de vida das pessoas; e uma fase estrutural-política, que amplia e aprofunda a democratização da própria gestão pública, por meio da efetivação de diferentes direitos, como o de informação e participação.

A partir do direito à informação foram solicitados dados numéricos de entrada de alunos cotistas ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DRCA, do campus Pinheiro, no recorte temporal que a pesquisa abrange, sendo estes coletados sem dificuldade junto ao setor, mas com importante demora, o que prejudicou a execução do cronograma da pesquisa. Isso ocorreu devido ao Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) e o Q-Acadêmico, sistema anterior utilizado pelo IFMA, que não possibilitam precisão dos dados coletados para o intervalo temporal 2012-2022, por falta de filtros de identificação de alunos cotistas e não cotistas matriculados, com as informações precisando ser selecionadas manualmente a partir das listas de aprovados.

Mesmo com as dificuldades impostas pelo próprio sistema de administração, que não foi pensado e projetado para o acompanhamento dessa importante política pública, o que pode e deve ser problematizado como uma tecnologia que automatiza o preconceito, conseguimos contabilizar que entre os anos de 2013 (entrada dos selecionados em 2012) e 2022, ingressaram no IFMA – Campus Pinheiro, por meio da Lei de Cotas:

- **934** alunos.
- **512** do sexo feminino.

- **431** do sexo masculino.

Figura 3 – Cotistas por ano do IFMA, Campus Pinheiro



Fonte: elaboração da autora.

Foi possível identificar de que forma os alunos cotistas se distribuíram por curso (Figura 4) e que, deste total, **469** estudantes foram beneficiados com bolsas destinadas pela Coordenadoria de Assuntos Estudantis - CAE para apoiar sua permanência no curso. Entretanto, a destinação de bolsas de permanência, auxílio transporte, alimentação e creche possuem critérios próprios definidos em edital, e não possuem cláusulas que beneficiem alunos cotistas nem destinação de qualquer percentual de bolsas para esse público. Também não foram identificados qualquer tipo de política de permanência voltada para alunos cotistas no Campus Pinheiro, ou projetos de acompanhamento destes pelo setor pedagógico.

A demora da coleta dos dados de alunos matriculados e o prazo de realização da pesquisa, aliados aos limites impostos pelo SUAP, não possibilitaram a quantificação de cotistas matriculados que concluíram

o Ensino Médio Integrado, Subsequente e de Graduação, para que fossem avaliados os índices de permanência, evasão e número de concluintes dentro desse grupo. Entretanto, outras pesquisas serão desenvolvidas para avaliação dessas questões em específico, entendendo que essa política inclusiva não cessa na entrada de estudantes negros na instituição, e que é necessário conhecer as dificuldades destes dentro do sistema educacional para criar e aprimorar ações que combatam a evasão, garantam a permanência e a conclusão de seus cursos, ampliando suas perspectivas de entrada no mercado de trabalho e em cursos superiores.

Figura 4 – Alunos cotistas do IFMA, Campus Pinheiro, por curso



Fonte: elaboração da autora.

Conclusões

A pesquisa confirmou a hipótese de que a aplicação da Lei de Cotas no IFMA – Campus Pinheiro carece de monitoramento sistemático e de políticas institucionais de permanência voltadas a estudantes negros. Apesar do ingresso de 934 alunos cotistas entre 2013 e 2022, a ausência de dados precisos sobre a trajetória acadêmica desses estudantes evidencia falhas nos sistemas de gestão acadêmica e limita a avaliação da efetividade da política.

A principal contribuição deste estudo é a criação de um banco de dados inédito sobre cotistas no campus, oferecendo subsídios para a gestão pública educacional e para futuras investigações. Contudo, limitações como a deficiência dos sistemas SUAP e Q-Acadêmico, bem como o recorte geográfico restrito, limitaram a análise de índices de permanência e conclusão.

Recomenda-se, a partir das questões apresentadas, a revisão dos sistemas de dados institucionais, a implementação de políticas específicas de acompanhamento a cotistas e o desenvolvimento de pesquisas ampliadas sobre permanência e evasão. Tais medidas são fundamentais para o fortalecimento da política de cotas como instrumento de justiça reparatória no ensino federal.

Contribuindo, assim, para o acompanhamento, avaliação de seus efeitos, elaboração de propostas para sua renovação e aperfeiçoamento, bem como a realização de ações mais efetivas para que os alunos ingressantes permaneçam na instituição e haja, de fato, uma inclusão de pretos e pardos nos ambientes acadêmicos e efetivo avanço social, econômico, científico, político e cultural da sociedade brasileira.

Referências

- Almeida, S. L. de. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.
- Bandeira, A. M., Rodrigues, S. J. D., & Santos, A. F. M. dos. (2021). Memórias, territorialidades e identidades do quilombo Santana dos Pretos, Pinheiro,

- MA: experienciando memórias pela interdisciplinaridade. *Revista Memória em Rede*, 13(25), jul./dez.
- Baptista, D. M. T. (1999). O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. Em M. L. Martinelli (Org.), *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio* (pp. xx–xx). Veras.
- Batisti, F. (2013). *A escravidão sob a ótica da Justiça de transição: o direito negro à memória, verdade, justiça e reparação* (Monografia de Bacharelado em Direito). Faculdade de Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Brasil. (2012). *Lei nº 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 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.
- Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo. (2009). *Carta Iberoamericana de Participación Ciudadana en la Gestión Pública*. Recuperado em 10 de outubro de 2025, disponível em: http://observatorioserviciospublicos.gob.do/baselegal/carta_iberamericana_de_participaci%C3%B3n_ciudadana.pdf
- Dias, G. R. M., & Junior, P. R. F. T. (Orgs.). (2018). *Heteroidentificação e cotas raciais: dívidas, metodologias e procedimentos*. IFRS campus Canoas.
- Fontoura, M. C. L. (2018). Tirando a vovó e o vovô do armário. Em G. R. M. Dias & P. R. F. T. Junior (Orgs.), *Heteroidentificação e cotas raciais: dívidas, metodologias e procedimentos* (pp. 107–140). IFRS campus Canoas.
- Godói, M. S. de, & Santos, M. A. dos. (2021). Dez anos da lei federal das cotas universitárias: Avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. *RIL*, 58(229), Brasília.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo Brasileiro de 2022*. IBGE.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. IBGE.
- Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Perspectivas.
- Ribeiro, R. A., & Riscado, P. (2018). A interdisciplinaridade das Políticas Públicas: algumas considerações a partir das Ciências Sociais. *Revista Política Hoje*, 27(1).

Capítulo 3



Leitura e o ensino de história: Remição de Pena e Educação antirracista no Sistema Prisional Paraense

Elizete Cardoso Assunção

(Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/PA)¹

Diana Helena Alves Muniz

(Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/PA)²

Eline Suely Cardoso Assunção

(Hospital Ophir Loyola/PA)³

Introdução

O debate sobre educação prisional no Brasil exige compreender que o encarceramento é também uma questão educacional e histórica. A escola dentro do cárcere representa uma possibilidade concreta de reconstrução do sujeito, de acesso à palavra e de exercício da cidadania.

-
- 1 Doutoranda em Linguística (Universidade Federal do Pará - UFPA). Mestra e Especialista em Estudos Linguísticos (UFPA). Graduada em Letras (UFPA). Coordenadora da Região Norte do Fórum Nacional de Educação em Prisões (FNEPIS). Membro do coletivo “Nossa Rede-Rede de Profissionais em Educação em Prisões” e do “Grupo de Pesquisa sobre Gestão, Trabalho e Educação no Cárcere” - GEPGTEC
 - 2 Mestra em História (Universidade Federal do Pará - UFPA). Docente da Secretaria Executiva de Educação do Pará – SEDUC/PA. Coordenadora Nacional do coletivo “Nossa Rede-Rede de Profissionais em Educação em Prisões” e membro do “Grupo de Pesquisa sobre Gestão, Trabalho e Educação no Cárcere” - GEPGTEC.
 - 3 Bacharel em Serviço Social (Universidade Federal do Pará - UFPA). Especialista em Serviço Social, seguridade e políticas públicas e em Gestão e elaboração de projetos sociais. Assistente social do Hospital Ophir Loyola.

Em meio à desumanização e ao isolamento, a escola emerge como um território possível de reconstrução simbólica, onde o sujeito privado de liberdade pode redescobrir sua voz e reconhecer-se como parte da história coletiva. O cárcere, por sua própria natureza, concentra os efeitos mais perversos da colonialidade do poder e do ser — expressa no encarceramento massivo da população negra e pobre, herdeira direta das estruturas escravocratas e racistas do país.

A presença majoritária de pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas) nas prisões (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025) evidencia a urgência de uma educação antirracista, capaz de questionar as heranças coloniais e a invisibilização da cultura afro-brasileira. Conforme Dorneles (2017), essa educação é uma pedagogia de enfrentamento que busca “romper com o pacto de silêncio em torno do racismo”. No cárcere, ela adquire força especial: significa devolver humanidade àqueles e àquelas cujas existências foi sistematicamente negada.

Inspirado nas cosmopercepções dos povos afro-indígenas, Nêgo Bispo (2023) propõe o conceito de contracolonialidade, entendido como a capacidade de resistir ao colonialismo não por meio da simples oposição, mas pela inversão criativa de suas lógicas. O objetivo é transformar o instrumento de dominação em ferramenta de libertação — um gesto que converte o sofrimento em potência e o controle em gingado, isto é, em movimento vital de reexistência.

No âmbito da educação prisional, a contracolonialidade manifesta-se na prática pedagógica que instiga o diálogo, a dúvida e o estranhamento diante das estruturas de poder naturalizadas. O educador contracolonial não reproduz a cultura da submissão, mas problematiza a história, a linguagem e o cotidiano, abrindo espaço para que os sujeitos privados de liberdade compreendam como a dominação se perpetua nas dimensões simbólicas e institucionais da vida social.

Essa pedagogia insurgente, ao reconhecer os saberes das margens e valorizar o pensamento ancestral, realiza o que Bispo (2023, p. 45) chama de “*reciprocidade de mundos*” — a confluência de conhecimentos

que rompe com a hierarquia epistemológica imposta pela modernidade colonial. Assim, o diálogo e a reflexão crítica no cárcere tornam-se atos contracoloniais, capazes de desestabilizar a lógica punitiva e afirmar outras formas de existir e conhecer. A partir desse contexto, discutir educação antirracista no cárcere é enfrentar o desafio de descolonizar as mentes, como propõem Paulo Freire e Amílcar Cabral. Ambos compreendem que a libertação política ou institucional só é plena quando acompanhada da libertação cultural e cognitiva. Freire (2021) define a conscientização como o movimento de superação da consciência ingênua rumo a uma consciência crítica e libertadora, enquanto Cabral (2008) afirma que a libertação nacional é, antes de tudo, um ato cultural. O último território colonizado é a consciência, e descolonizar a mente significa remover os resquícios da razão colonial, internalizados pela opressão.

No cárcere, a colonialidade se reproduz por meio de mecanismos simbólicos e pedagógicos que silenciam o sujeito. É nesse cenário que a educação se afirma como ato político e cultural. Para Freire e Cabral, o conhecimento só é legítimo quando nasce da prática e retorna a ela transformando a realidade. Esse princípio dá sentido à pedagogia prisional crítica, que busca libertar não apenas o corpo, mas também o pensamento.

O presente artigo, inspirado nessa perspectiva, propõe analisar como práticas interdisciplinares desenvolvidas por professores de História e de Língua Portuguesa no sistema prisional paraense têm promovido a descolonização das mentes, a partir da leitura de canções afro-brasileiras, da confecção das bonecas Abayomi e da produção textual baseada na escrevivência. Essas experiências constituem um caminho de contracolonialidade (Bispo, 2023), de afirmação do pretoguês (Gonzalez, 2021) e de resistência pedagógica.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de enfoque descritivo e interpretativo, por buscar compreender significados, práticas

e processos vividos no interior do contexto prisional. A natureza qualitativa, conforme Minayo (2001), centra-se na interpretação dos fenômenos sociais em seus ambientes naturais, considerando a experiência humana como fonte legítima de conhecimento. Nesse sentido, o estudo se ocupa da compreensão profunda dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, às práticas educativas e às relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem.

Faz-se na reconstrução detalhada das experiências pedagógicas realizadas no interior de uma unidade prisional do Estado do Pará, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma análise dos discursos e das práticas dos educadores e educandos, buscando interpretar os modos como as atividades desenvolvidas contribuíram para a construção da consciência crítica e racial, à luz dos referenciais teóricos da educação libertadora de Paulo Freire (2021) e da razão revolucionária de Amílcar Cabral (2008).

O estudo configura-se, portanto, como um relato de experiência docente, entendido como prática reflexiva e sistematizada de um processo educativo, em que o professor se torna também pesquisador de sua própria ação (Alves; Oliveira, 2020). A experiência relatada foi desenvolvida de forma interdisciplinar, envolvendo professores de História e de Língua Portuguesa, no contexto do Convênio de cooperação técnica entre a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP) que, no Pará, articulam ações educativas voltadas à EJA Prisional.

O trabalho buscou integrar os princípios das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinam o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena como componente curricular obrigatório, articulando esses conteúdos com práticas voltadas à educação antirracista e contracolonial. Essa integração curricular atendeu ao princípio freiriano de práxis transformadora, no qual o conhecimento não é depositado, mas construído no diálogo entre sujeitos históricos.

A parte prática da atividade envolveu oficinas e rodas de conversa que problematizaram temas como racialidade, consciência racial, ancestralidade e identidade negra. Essas dinâmicas buscaram criar um ambiente dialógico e horizontal, em que o saber dos educandos fosse reconhecido como legítimo e essencial para o processo educativo.

As ações pedagógicas incluíram a leitura e análise de letras de música, como *Olhos Coloridos* (Sandra de Sá) e *Zumbi* (Jorge Ben Jor), as discussões coletivas sobre a presença e a persistência do racismo estrutural, e atividades de valorização da ancestralidade, como a confecção de bonecas Abayomi e exibição de filmes (curta metragem). As produções textuais das estudantes, inspiradas na escrivência (Evaristo, 2014), e as reflexões decorrentes das rodas de diálogo constituíram o corpus analítico da investigação.

A metodologia adotada permitiu observar, registrar e interpretar como o diálogo pedagógico e as práticas interdisciplinares podem promover processos de descolonização das mentes (Romão, 2012), ao ampliar a consciência crítica dos sujeitos e reafirmar suas identidades culturais e raciais. O autor discute sobre a proposição de Freire (1970) e Cabral (1977) que afirmam que mesmo que o indivíduo saia da prisão, se sua consciência permanecer colonizada, ele continuará carregando os resquícios da Razão Colonial. O processo de desumanização sofrido pelo negro desde o período escravocrata é reforçado no cárcere, onde a função punitiva muitas vezes se converte naquilo que Freire denomina “educação da prisão”: a pedagogia da aculturação e da submissão.

A Razão Revolucionária, conceito central em ambos os pensadores, manifesta-se justamente na luta por uma educação emancipadora que confronte o projeto de dominação e o epistemicídio — o apagamento e a deslegitimação dos saberes e das práticas culturais negras. Essa razão insurgente é o ponto de partida para compreender a potência das experiências analisadas a seguir, nas quais a leitura, a linguagem e a arte tornam-se instrumentos de reconstrução do ser e de libertação cognitiva.

Discussão dos dados

A primeira etapa do trabalho consistiu na análise das canções *Olhos Coloridos*, de Sandra de Sá, e *Zumbi*, de Jorge Ben Jor, realizadas em aulas conduzidas por uma professora de História. A atividade teve como objetivo despertar a reflexão crítica sobre o racismo e as formas de resistência da população negra.

Para orientar o debate, foram apresentadas quatro perguntas às alunas:

1. O que é o racismo?
2. Qual a sua opinião sobre o racismo?
3. De que forma o racismo se manifesta na sociedade atualmente?
4. Destaque um trecho de uma das canções que você achou interessante e justifique sua escolha.

A partir dessas questões, as estudantes foram convidadas a relacionar as letras das músicas com suas experiências pessoais e com a trajetória histórica de exclusão e luta do povo negro. O diálogo revelou percepções diversas: alguns reconheceram o racismo em situações cotidianas de linguagem e de trabalho; outros afirmaram que “nunca tinham parado para pensar na história da escravidão como algo que ainda continua”.

As discussões foram acompanhadas de uma contextualização histórica sobre o surgimento do movimento negro no Brasil, sobre o papel da arte como resistência e sobre a importância de símbolos como Zumbi dos Palmares. O diálogo entre as áreas de História e Língua Portuguesa tornou-se evidente: as letras das músicas foram tratadas como textos históricos e literários, e o vocabulário das canções, como expressão da identidade negra.

Segundo Bell Hooks (2017), ensinar é um ato de liberdade e de autoaceitação. No cárcere, essa pedagogia se concretiza quando a/o aluna/o se reconhece naquilo que lê e ouve. Ao analisar o curta metragem nacional “Pode me chamar de Nadi”, outra atividade realizada, esse processo de libertação estética e simbólica se concretizou. O filme, ao tematizar a estética negra e a autoaceitação do corpo e do cabelo crespo, serviu como espelho e espelho invertido: ao mesmo tempo em que expôs o racismo estético — forma refinada da violência colonial —, também ofereceu aos alunos a possibilidade de se reconhecerem como belos e inteiros. O debate coletivo que se seguiu à exibição do curta permitiu articular as noções de identidade, representação e pertencimento, evidenciando que a educação antirracista não se limita à crítica, mas também reconstrói imaginários. discutiu-se sobre a imposição de padrões estéticos e sobre a importância de se afirmar como sujeito negro. O exercício da leitura, nesse caso, ultrapassou a decodificação textual: foi um ato de autoconhecimento e de reconstrução identitária.

A segunda prática também foi realizada em formato de evento coletivo, integrando as turmas da unidade prisional e a turma do projeto de Remição de pena pela “A Leitura que Liberta” em uma culminância temática sobre cultura afro-brasileira. Nessa ocasião, professores e alunos participaram da oficina de confecção de bonecas Abayomi.

A palavra Abayomi vem do iorubá e significa “*meu presente precioso*”. Historicamente, as bonecas Abayomi eram feitas por mulheres africanas escravizadas com retalhos de pano, para confortar as crianças durante a travessia atlântica. Não possuem costura nem colagem: são formadas apenas por nós e dobras, simbolizando afeto, proteção e continuidade da memória africana.

Figura 1 – Trabalho de confecção de bonecas



Fonte: acervo pessoal

No contexto prisional, a confecção dessas bonecas⁴ assumiu uma dimensão restaurativa. Cada participante escolheu tecidos, criou a sua Abayomi e registrou, por escrito, o significado pessoal do gesto. As narrativas expressaram sentimentos de saudade, fé, maternidade, força e esperança — uma escrita que dialoga com a escrevivência, no sentido atribuído por Evaristo (2014): a escrita que nasce da vida e devolve voz a quem historicamente foi silenciado.

A oficina se configurou, portanto, como prática contracolô-nial: reatualizou saberes ancestrais, valorizou o corpo como lugar de memória e converteu o ato manual em símbolo de resistência cultural. Conforme Nêgo Bispo (2023), o *gingado* é a capacidade

⁴ Tanto a confecção das bonecas, quanto outras atividades como a oficina de confecção de turbantes, apresentação do grupo de percussão formado só por mulheres, fazem arte de um projeto de autoria das professoras Lindomar Espíndola e Kátia Passos, então técnicas pedagógicas da SEAP e da SEDUC, respectivamente.

de reexistir com leveza e movimento, transformando a dor em criação. Foi exatamente esse gesto que se observou nas Abayomis confeccionadas — cada nó representando a tentativa de reconstruir o que o cárcere fragmenta.

A dimensão da linguagem atravessou todas as práticas pedagógicas. Nas rodas de conversa e nas produções textuais, as alunas foram incentivadas a refletir sobre a forma como falam e escrevem, superando a ideia de que apenas a “norma culta” é válida.

A partir das contribuições de Lélia Gonzalez (2021) e Gabriel Nascimento (2019), discutiu-se o pretuguês, entendido como a africanização do português e como marca de resistência cultural. As alunas reconheceram, em seus modos de falar, heranças linguísticas que carregam memória e identidade. O preconceito linguístico foi debatido como forma de racismo estrutural, e o reconhecimento do próprio modo de expressão como legítimo foi interpretado como conquista política.

Nas produções escritas — pequenas narrativas e reflexões pessoais —, emergiram vozes marcadas pela experiência e pela emoção. Inspirados em Evaristo (2014), as mulheres produziram textos que mesclavam lembranças, dores e sonhos, construindo uma escrita de si. O gesto de escrever, nesse contexto, tornou-se um ato contracolonial: a palavra deixou de ser instrumento de controle e passou a ser meio de libertação simbólica.

Conclusões

As práticas desenvolvidas no sistema prisional paraense, em especial na unidade feminina Centro de Recuperação Feminino – CRF (atual UCRF) demonstram que a educação antirracista, quando vivenciada de forma interdisciplinar, constitui um campo fértil de humanização e de emancipação. Ao articular História, Língua Portuguesa e cultura afro-brasileira, os professores promoveram um processo formativo que valorizou o corpo, a palavra e a memória como territórios de resistência.

Baseadas em Paulo Freire e Amílcar Cabral, as autoras compreendem que a libertação política não é suficiente sem a libertação cultural e cognitiva. O cárcere, como expressão extrema da razão colonial, exige um trabalho educativo que vá além da remição da pena — um trabalho que reconstrua identidades, devolva humanidade e restitua a palavra.

A leitura das canções que abordam a temática do negro, a confecção das bonecas Abayomi e a escrita inspirada na escrevivência revelaram que a escola, mesmo dentro do cárcere, pode ser espaço de contracolonialidade — um lugar onde o sujeito reconquista o direito de falar, de criar e de sonhar.

Conclui-se que a educação no sistema prisional paraense, quando comprometida com a contracolonialidade, o pretoquês e a escrevivência, transforma-se em prática de esperança e de abolição simbólica. é uma prática de libertação simbólica, que reconfigura o olhar sobre si e sobre o outro, enfraquecendo as estruturas coloniais do racismo e da exclusão. Educar, nesse contexto, é descolonizar o pensamento e abrir caminhos para a reinvenção de si e do mundo.

Referências

- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bispo, N. (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora.
- Brasil (2008). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 18 out. 2025
- Cabral, A. (1974). *Guiné-Bissau: nação africana forjada na luta*. Lisboa: Nova Aurora (Textos Amílcar Cabral, n. 1).
- Evaristo, C. (2014). *Olhos d'Água*. Rio de Janeiro: Pallas.

- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2025) 19.º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 19.
- Freire, P. (1994). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Dorneles, D. R. (2017). O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: *Vozes*. p. 210-214. DOI: <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n1.10341>
- Gonzalez, L. (2021). A categoria político-cultural de Amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, n. 92. DOI: <https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv15n1.2021.40454>
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Nascimento, G. (2019). *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento.
- Romão, J. E. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 34. v. 12, p. 152-165. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100001>

Capítulo 4



A cobra canoa do tempo: o ensino de História e a construção de uma educação antirracista no IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira – Amazonas – Brasil

Letícia Alves da Silva
(Instituto Federal do Amazonas - IFAM)

Marilene Alves da Silva
(Instituto Federal do Amazonas - IFAM)

Introdução

O presente artigo apresenta uma experiência pedagógica, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus São Gabriel da Cachoeira. O minicurso de 8 horas foi desenvolvido no contexto da disciplina de História I, durante a III Semana de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão realizada de 14 a 18 de outubro de 2023, e contou com a participação de 15 estudantes indígenas das etnias Yanomami, Baré, Baniwa, Koripako, Desano, Tukano e Piratapuia, cursistas do primeiro ano do ensino médio profissionalizante, dos cursos técnicos de Administração, Agropecuária e Informática.

Dessa forma, o minicurso intitulado “Diálogos étnico-raciais no IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira: o letramento racial como ato anticolonialista”, surgiu da necessidade de criar no referido campus um espaço intercultural que oportunizasse a construção de uma educação antirracista junto aos discentes, através da formação teórica e prática que viabilizou a compreensão, análise e reflexão

crítica sobre os conceitos referentes ao racismo, preconceito, discriminação e injúria racial.

Nesse sentido, também foram desenvolvidas dinâmicas em grupo objetivando a identificação e desconstrução das expressões racistas naturalizadas pelo racismo individual, estrutural e institucional, fomentando assim, a construção de novas formas de pensar e agir no contexto socioeducacional.

Procedimentos metodológicos

A prática pedagógica relatada foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo. A metodologia adotada combinou observação participante, análise de materiais audiovisuais, textos jornalísticos e dinâmicas de grupo, voltadas à desconstrução de práticas racistas naturalizadas e presentes na sociedade brasileira.

Mediante o exposto, Ferreira (2017, p. 117), enfatiza que a abordagem qualitativa “é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial”. De outro lado, Moraes et al (2024, p. 153) assinala que a abordagem qualitativa permite compreender a complexidade dos fenômenos educacionais, oportunizando explorar as perspectivas, experiências e significados apresentados pelos participantes, contribuindo para o entendimento das “particularidades e contextos específicos, além de uma análise de fatores contextuais, interações sociais e dinâmicas complexas que influenciam a prática educacional”.

Dessa forma, o minicurso intitulado “Diálogos étnico-raciais no IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira: o letramento racial como ato anticolonialista”, foi dividido em quatro eixos temáticos:

1. Letramento racial e luta antirracista.
2. Conceitos: racismo, discriminação racial, preconceito racial, injúria racial.

3. Identificando expressões racistas e desconstruindo as formas de pensar e agir.
4. Desconstruindo o racismo por meio da arte: E-book “Aturá da diversidade de povos e culturas do Alto Rio Negro”, poemas, pinturas, história em quadrinhos e contos/histórias indígenas que falam da convivência de diferentes povos, animais, encantados, deuses ancestrais etc.

Sendo assim, a referida prática pedagógica inicialmente construiu coletivamente a árvore da diversidade étnico-cultural do município de São Gabriel da Cachoeira, onde está inserido o campus, e nesse intento, a dinâmica quebra-gelo possibilitou trabalhar a interculturalidade entre os estudantes, a história e memória de suas origens étnicas e desenvolver o senso de pertencimento e trabalho em grupo. Em seguida, foram exibidos documentários do canal preto e reportagens da TV Record que abordaram o conceito de racismo e práticas racistas no esporte e em diversos âmbitos da sociedade brasileira. Nesse aspecto, foi crucial a fundamentação teórica a partir das obras de Ribeiro (2019) e Almeida (2018) que contribuíram para propor reflexões fundamentais para compreender o racismo estrutural no Brasil e indicar caminhos práticos para combatê-lo no cotidiano.

No segundo dia, os estudantes puderam se organizar em uma roda de conversa objetivando expor situações de racismo sofrido por serem indígenas, e ampliar o debate para trazermos a partir dos processos históricos de exclusão e desigualdade. Diante da partilha das vivências, os alunos puderam ampliar o conhecimento a partir dos conteúdos do ensino de História do Brasil colônia, sobretudo a partir do processo de escravidão e silenciamento da história e cultura dos povos indígenas e africanos.

No terceiro dia, foram distribuídos textos informativos do Ministério Público Federal do Pará, referentes ao conceito de discriminação, injúria e preconceito racial, como também reportagens jornalísticas da ESPN de 2023 e O globo de 2020, que trouxeram

à tona, casos de racismo no futebol e institucionalizado nas propagandas midiáticas como a da marca Bombril, por exemplo. Em outro momento, foi debatido sobre os programas de TV no Brasil apresentados majoritariamente por pessoas brancas e loiras, como o Xou da Xuxa, da rede globo e A fazenda, da tv Record.

No quarto dia, finalizamos a formação com jogos de cartas intitulados “reflexões antirracistas”, que oportunizou aos estudantes conhecerem expressões racistas tanto da língua portuguesa, como nas línguas indígenas faladas no município de São Gabriel da Cachoeira. Nesse ímpeto, ao final da reflexão e análise, os estudantes foram convidados a criarem manifestações culturais pertencentes à sua etnia.

Destarte, Silva (2024, p. 83), assevera que:

A utilização da abordagem qualitativa na investigação proporciona um trabalho com uma multiplicidade de situações, pois tal abordagem se baseia em conjunturas reais e, nesse contexto, engloba um conjunto de significados, crenças, análises, ponderações, atitudes e valores que buscam responder a questões específicas.

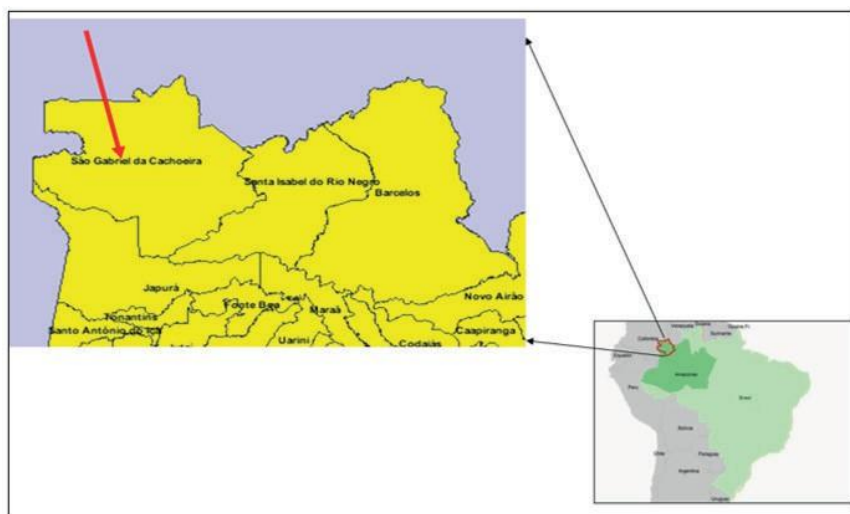
Nesse prisma, todo o processo de ensino e aprendizagem supracitado possibilitou registrar as percepções, resistências e avanços dos estudantes oportunizando assim uma leitura crítica da realidade local e das implicações pedagógicas de uma prática voltada à educação antirracista.

Discussão dos dados

O IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira está inserido no município de São Gabriel da Cachoeira, localizado a noroeste do Estado do Amazonas, na área etnográfica do Alto Rio Negro, na tríplice fronteira: Brasil, Colômbia e Venezuela; residência milenar dos povos indígenas Desana, Tukano, Pira-tapuya, Arapaso, Wanana, Kubeo, Tuyuka, Miriti-tapuya, Makuna, Bará, Barasana, Siriano, Karapanã,

Baniwa, Kuripako, Werekena, Baré, Tariana, Hupda, Yuhupde, Nadöb, Dow e Yanomami (Cabalzar; Ricardo, 2006).

Figura 01: Mapa de localização do município de São Gabriel da Cachoeira



Fonte: SEBRAE, IBGE. Organização: Letícia Alves da Silva (2024).

Dessa forma, desde a sua criação através da promulgação da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, vem realizando suas ações de ensino, pesquisa e extensão visando promover o desenvolvimento dessa rica sociodiversidade consolidada majoritariamente na matrícula de estudantes indígenas na instituição, oriundos das mais de 750 comunidades indígenas, que frequentam os cursos técnicos profissionalizantes do ensino médio nas modalidades integrado e subsequente em Administração, Informática, Agropecuária e enfermagem, como também a especialização técnica em saúde indígena (Silva, 2017, p. 96).

Entretanto, ao longo desse processo de implantação e execução dos cursos técnicos ofertados aos povos indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira, existem inúmeros desafios postos ao IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, no intuito de construir uma educação antirracista e intercultural, que possibilite articular as práticas e saberes tradicionais dos povos originários aos conteúdos do núcleo comum e técnico, somado ao respeito à sociodiversidade local, que segundo a mitologia do tronco linguístico Tukano, nasce a partir da viagem dentro da cobra canoa da fermentação, saída do lago de leite, localizado na baía de Guanabara, no Estado do Rio de Janeiro.

Por esta via, a educação antirracista na perspectiva decolonial e intercultural atrelada ao ensino de História possibilita desconstruir visões eurocêntricas que silenciaram as identidades indígenas e africanas, estereotipando a sua história e ignorando as contribuições culturais, políticas e sociais desses povos para a formação do Brasil. Nesse prisma, Bento (2002, p. 45) ressalta que:

A ameaça externa por conta da ação das ideologias sociais ganha contornos físicos e sociais que oferecem argumentos aparentemente objetivos para que o psiquismo com problemas, escolha esse ou aquele grupo social como inimigo. Os alvos preferenciais de descargas pulsionais violentas são então os grupos politicamente minoritários, as etnias e as nacionalidades construídos como objetos de preconceito e discriminação.

Desse modo, as observações realizadas ao longo do minicurso evidenciaram que muitos estudantes reconhecem a presença do racismo no contexto local, regional e nacional, mas têm dificuldade em identificar como ele se manifesta nas relações cotidianas e institucionais. Essa constatação confirma o que Almeida (2018) denomina de racismo estrutural, ou seja, um conjunto de práticas e discursos que se reproduzem de forma naturalizada nas estruturas sociais.

Conforme Azevedo (2011, p. 175-176):

(...) a interface entre educação das relações étnico-raciais e ensino de História possibilita meios para conscientização da importância de grupos como os remanescentes de nações indígenas e os afro-brasileiros, por exemplo, na construção do Brasil, à medida que conteúdos e saberes próprios e relativos às suas especificidades terão lugar nas atividades escolares. Assim, ressalta-se a importância da promoção de tal conhecimento, tendo em vista a promoção de uma sociedade democrática, cidadã e historicamente consciente.

Nesse intento, a participação majoritária de estudantes oriundos de diferentes etnias e comunidades indígenas favoreceu uma rica troca de saberes e experiências. Em várias falas, os participantes destacaram a necessidade de ampliar as discussões sobre o combate ao racismo contra os povos indígenas em nossa sociedade, e fomentar eventos e atividades que valorizem as tradições indígenas milenares, e ajudem a perpetuar a cultura dos povos originários e sua tecnologia, importantes para o bem viver.

Sendo assim, de acordo com Brasil (2010, p. 21), é imprescindível um olhar atento para a escola, no intuito de captar situações que configuram de modo expressivo atitudes racistas.

Não obstante, a abordagem de Gomes et al, (2021) sobre as estratégias pedagógicas antirracistas serviu de base para a construção das atividades do minicurso, incentivando a análise crítica e a valorização da identidade étnica dos povos indígenas locais.

Ao se introduzir os estudos de História para as sociedades indígenas, surge obrigatoriamente a questão das formas de relações estabelecidas com os brancos e que têm sido marcadas, na maioria das vezes, por conflitos e violência. Assim, qualquer proposta educacional dessa área de ensino deve considerar os problemas dos dois grupos envolvidos, no sentido de possibilitar a construção de uma cultura escolar histórica, por intermédio da qual haja reciprocidade no processo do conhecimento em elaboração. Do lado do grupo nacional, é preciso considerar os próprios desafios que o ensino de História tem enfrentado

nos últimos anos. Vive-se nessa última década um momento de redefinição dos paradigmas que sustentam o conhecimento histórico, com a abolição dos temas legitimadores de determinados setores da sociedade, cujas seleções temáticas se fundamentavam em concepções positivistas sobre o tempo e seus referenciais de mudanças. As transformações no nível da história, enquanto área científica, têm sido transpostas para o ensino, afetando tanto os conteúdos como os métodos tradicionais de aprendizagem. As transformações do ensino de História não são provenientes exclusivamente das mudanças historiográficas, mas relacionam-se evidentemente com outras questões, incluindo a expansão escolar para um público culturalmente diversificado (Bittencourt, 1994, p. 106).

Dessa forma, a experiência pedagógica realizada aponta para a necessidade de inserção das práticas reflexivas e dialógicas no ensino de História, possibilitando contribuir significativamente para a consolidação de uma educação antirracista intercultural no IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira.

Conclusões

A experiência pedagógica relatada revelou-se um instrumento potente para a promoção da educação antirracista no IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira. O minicurso possibilitou que os estudantes indígenas refletissem criticamente sobre as múltiplas formas de racismo presentes na sociedade e reconhecessem a importância de seus saberes tradicionais na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e plural.

Dito isso, entendemos que, para transformar as estruturas excludentes da sociedade, é necessário não apenas ampliar o acesso à educação, mas reconfigurar os saberes que nela circulam, valorizando epistemologias negras, indígenas e outras vozes historicamente silenciadas. Visto que, a efetivação das políticas voltadas à educação

antirracista é um exercício cotidiano, que exige escuta, ação intencional e formação contínua.

No entanto, a efetivação de uma educação antirracista dentro dos Institutos Federais, dependem do comprometimento político-pedagógico de educadores, gestores, pesquisadores e do poder público.

Portanto, diante da experiência pedagógica relatada, podemos apreender que o ensino de História, quando articulado a práticas de reflexão crítica e intercultural, torna-se um campo fértil para o enfrentamento do racismo estrutural. Nessa ótica, é inerente a ampliação de ações formativas voltadas à comunidade escolar e à valorização das epistemologias indígenas no contexto da educação profissional e tecnológica.

Referências

- Almeida, S. (2018). *Racismo estrutural*. Belo Horizonte: Letramento.
- Azevedo, C. B. (2011). Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica. *Saberes*, Natal – RN, v. 2, p. 194. n. esp., jun. ISSN 1809-5208.
- Bento, M. A. S. (2002). *Pactos narcísicos da branquitude no Brasil*. Tese de Doutorado do Departamento de Psicologia da Aprendizagem da Universidade de São Paulo. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/pt-br.php>
- Brasil. (2010). *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD. <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/04/orientacoes-e-Acoes-para-relacoes-etnico-raciais-2006.pdf>
- Bittencourt, C. M. F. (2014). As tradições nacionais e o ritual das festas cívicas. In Pinsky, J. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato* (pp.106-108). São Paulo: Contexto.
- Cabalar, A., R., C. A. (2006). *Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. ISA, FOIRN. <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/A00104.pdf>
- Carone, I. B., M. A. S. (Eds.). (2002). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. São Paulo: Vozes.

- Ferreira, C. A. L. (2015). Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. DOI: <https://doi.org/10.18224/mos.v8i2.4424>
- Gomes, N. L., et al (2021). *Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, C. M. S., et al (2024). Tecendo Conhecimentos: Abordagem Qualitativa na Investigação Educacional. *Humanidades & tecnologia (FINOM)* - ISSN: 1809-1628. Vol. 49, p.148-159. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1268275610>
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, L. A. (2017). *Formação de professores e práticas pedagógicas para o ensino de história em contexto pluriétnico no Alto Rio Negro*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino Tecnológico do IFAM Campus Manaus Centro. <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/75>
- Silva, L. A. (2022). *Formação de professores e práticas pedagógicas para o ensino de história em contexto pluriétnico no Alto Rio Negro*. Curitiba: CRV.
- Silva, A. D. (2023). Análise de dados na pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo e análise de discurso como possibilidades. En A. E. Silva, et al. *Pesquisa qualitativa em educação: métodos e técnicas em evidência* (pp.83-121). Editora dos Autores.

Capítulo 5



Micro-biografias, memória e oralidades: caminhos para o ensino de história na educação escolar quilombola na Amazônia, rio Andirá, fronteira 0 Amazonas/ Pará

Railson de Castro Araújo.

Graduando em História (Universidade do Estado do Amazonas,
Centro de Estudos Superiores de Parintins-UEA/CESP).

João Marinho da Rocha.

Professor Adjunto no curso de História
(Universidade do Estado do Amazonas, Centro de Estudos
Superiores de Parintins-UEA/CESP).

Introdução

Consta na memória socialmente compartilhada e que foi reconhecida pelo Estado brasileiro em 2013,¹ que Julia Sateré e sua filha Jeronima Sateré, assentadas num lugar chamado “Terra Preta”, estabeleceram laços de solidariedades e parentesco com Benedito Rodrigues da Costa, “o preto marcado” que com os seus chegou no Andirá em fins do século XIX para configurar espaços de liberdades no que hoje

1 A Fundação Cultural Palmares através da Portaria Nº 176, de 24 de outubro de 2013 registrou no Livro de Cadastro Geral nº 16 e certificou, de acordo com a autodefinição e o processo em tramitação, junto à referida Fundação que as comunidades Comunidade de *Boa Fé, Itaquara, São Pedro, Tereza do Matupiri, Trindade* se definem como remanescente de quilombo. Ver: BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Diário Oficial da União**. Seção 1. Nº 208, sexta-feira, 25 de outubro de 2013, p.18-19.

se conhece como território quilombola do Andirá (Siqueira, 2016; Ranciaro, 2016; Rocha, 2019). Jeronima Sateré e Benedito são um caso emblemático de trocas de saberes e configurações étnico-raciais que formam territórios tradicionais na Amazônia, que se reatualizam em casos como do casal de artesões afro-indígena de “Santa Tereza do Matupiri” e que tem seus saberes apresentados como parte dos processos de afirmações identitárias e lutas por direitos.

Este relato integra o “Projeto de Extensão HISTÓRIA, SABERES E PATRIMÔNIO IV: diálogos (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB/CESP/UEA e Comunidades quilombolas do rio Andirá)”, realizado entre 2023-2024. O referido projeto se fez em conexões com práticas de pesquisas que se situam no campo da História social, com destaque para o a história social do negro nos pós-abolição, onde se busca visualizar os protagonismos diversos desses sujeitos. Dialoga com a metodologia da história oral, por meio de realização de entrevistas com personagens das comunidades que, a partir de suas memórias partilhadas socialmente, descrevem seus saberes e patrimônios. Temos realizado mapeamentos dos patrimônios vivos, dos saberes e das memórias das comunidades para serem analisadas futuramente à luz do que determinam as legislações para a Educação Escolar Quilombola, como a Resolução CNE/CEB n.º 8 de 2012 (Brasil, 2012).

Memória, história oral e os registros das micro biografias quilombolas: *apontamentos*

Refletimos aqui as possibilidades dos usos das micro biografias para iluminar patrimônios e saberes quilombolas e a partir disso, pensar em possibilidades futuras de usos devidos nos processos de educação escolar quilombola. O projeto de extensão buscou visualizar os protagonismos diversos desses sujeitos. As entrevistas ocorreram em novembro de 2023, no contexto de nossas estadas por quatro dias na comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri, localizada no rio Andirá, fronteira Amazonas/Pará.

Um texto fundamental para nossas atividades foi “*Histórias dentro da História*” (Alberti, 2005) a partir do qual atentamos para as potencialidades das memórias dos sujeitos e suas conexões para pensar a história do tempo presente e com isso mapear patrimônios quilombolas a serem utilizados nos processos de educação.² A autora nos alerta também para os papéis da memória, discutindo a memória como um elemento essencial na construção da identidade individual e coletiva. Destaca que a memória não é estática, mas dinâmica, sendo constantemente recriada e reinterpretada conforme as necessidades e contextos dos indivíduos e grupos. Sublinha a importância da memória na preservação de tradições e na transmissão de experiências, enfatizando que ela é influenciada por fatores culturais, sociais e políticos.

A memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade. Ela [a memória] é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência - isto é, de identidade. E porque a memória é mutante, é possível falar de uma história das memórias de pessoas ou grupos, passível de ser estudada por meio de entrevistas de História oral. As disputas em torno das memórias que prevalecerão em um grupo, em uma comunidade, ou até em uma nação, são importantes para se compreender esse mesmo grupo, ou a sociedade como um todo. (Alberti, 2005, p. 167)

Nessa perspectiva dos usos da memória, a autora nos apresenta as riquezas da metodologia da História Oral, a qual valoriza os testemunhos pessoais e as narrativas dos indivíduos como

2 Desde 2019 por meio de projetos de Extensão temos mapeados os saberes, os patrimônios e memórias quilombolas. A versão atual do projeto se chama “DEVOLUTIVAS QUILOMBOLAS” (Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Extensão Universitária – PADEX 204.2025), onde as produções do NEAB/CESP são devolvidas por outros bolsistas quilombolas às escolas locais em parcerias com professores que são egressos dos cursos de licenciatura.

fontes históricas legítimas. A história oral permite o acesso a perspectivas frequentemente marginalizadas ou esquecidas pelos registros históricos convencionais. Argumenta que essa abordagem democratiza a produção do conhecimento histórico, pois incorpora a voz de diversos atores sociais, proporcionando uma visão mais ampla e multifacetada do passado. Essa metodologia, que “consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente” (Alberti, 2005, p.155), “é um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade” (Alberti, 2005, p. 164).

Somos alertados que a memória é um processo dinâmico e em constante transformação. Que funciona como um recurso para a construção de identidades e sentido de pertencimento. É influenciada por contextos culturais, sociais e políticos. Atende a funções sociais, como a transmissão de valores e experiências entre gerações. Ainda sobre a História Oral, Alberti (2005) nos alerta para o fato de ser uma metodologia que legitima as narrativas pessoais como fontes históricas. Proporciona visibilidade a vozes marginalizadas ou esquecidas. Democratiza a produção do conhecimento histórico ao incluir diversas perspectivas. Permite uma visão mais rica e complexa do passado, superando as limitações dos documentos escritos tradicionais. Ao fim, “uma das principais riquezas da História Oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboração experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas” (Alberti, 2005, p. 165).

Das micro biografias como possibilidades para acessar os saberes e patrimônios quilombolas: *apontamentos iniciais*

I

Edson Carlos Viana nasceu no dia 07 de setembro em 1965, e cresceu na comunidade Santa Tereza do Matupiri, Rio Andirá. Filha de Ermandina Carlos Viana e Florindo Viana Dultra, ele conta: “Morei no Igarapé do Inferno, na comunidade Matupiri, fui para Parintins no ano de 1979”. Sobre os saberes, “meu pai que já tinha esse dom de carpinteiro, (...) que são passados de geração a geração. Trabalhei primeiro em Parintins entre 1982 a 1992, no Matupiri trabalhei 12 anos”.³

O relato de vida de seu Edson insere-se em um contexto de saberes tradicionais, em que o ofício de carpinteiro naval é transmitido de forma intergeracional, como herança cultural e prática social que não depende de ensino formal, mas da observação, da experiência e do “dom” herdado. Evidencia a trajetória de mobilidade espacial, que vai da comunidade de Santa Tereza do Matupiri ao município de Parintins e, posteriormente, a Barreirinha.

Destaca-se ainda a centralidade da madeira e da carpintaria naval como atividade econômica e cultural. A trajetória de seu Edson contribui para pensar sobre: a importância dos saberes tradicionais no campo da carpintaria naval amazônica; o papel das famílias quilombolas na preservação e transmissão desses conhecimentos; a relação entre cultura, trabalho e território, especialmente em contextos de comunidades amazônicas. A trajetória também é emblemática porque reatualiza aquilo que foi devidamente reconstituído no âmbito do movimento social quilombola local como sendo as memórias sobre sua formação

³ Edson Carlos Viana, **Entrevista**. Novembro de 2023. Comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri.

histórica e social. Estamos falando dos personagens Benedito Rodrigues da Costa e Gerônima Sateré. A partir desses contatos interétnicos, nos fins do século XIX, encontramos os processos de formação do que hoje se conhece como “Quilombos do rio Andirá” (Ranciaro; Farias Júnior, 2014; Siqueira, 2016; Ranciaro, 2016; Rocha, 2019).

II

Cleio de Castro dos Santos nasceu no dia 11 de setembro de 1974, no município de Maués. Filho de Maria Cilda de Castro Freitas e Ambrósio dos Santos Abecaxis. Conta que “com 06 anos vim para a comunidade do Matupiri. Existia sete casas lá na ponta, o barracão, onde se fazia os momentos de comemorações e também funcionava como escola. Após fizeram a mudança para o centro da comunidade atual”. Sobre os saberes “Aprendi os teçumes olhando aos trabalhos do meus pais, avôs e parentes. Faço tipiti, peneira, vassoura, paneiro e cesta”.⁴

Seu Cleio revela aspectos fundamentais da vida comunitária no interior amazônico. Seu deslocamento de Maués para a comunidade do Matupiri, ainda na infância, coincide com um período em que o espaço comunitário estava em formação, marcado por poucas casas, pelo barracão multifuncional (lugar de festa, escola e sociabilidade) e pelo clube de futebol. Esse detalhe mostra como a infraestrutura comunitária era construída coletivamente, respondendo às necessidades locais de convivência, educação e lazer.

O relato também enfatiza como os saberes tradicionais são transmitidos: “aprendi olhando” pais, avós e parentes. Essa aprendizagem pela observação e prática cotidiana destaca a pedagogia

4 Cleio de Castro dos Santos. **Entrevista**. Novembro de 2023. Comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri.

própria das comunidades quilombolas, como aponta o artigo 34 da Resolução nº. 8 de 2012,

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (Brasil, 2012, p. 13).

A referência aos teçumes (tipiti, peneira, vassoura, paneiro e cesta) indica a centralidade do artesanato utilitário na vida local. Esses objetos não são apenas utensílios de uso diário, mas também expressam a criatividade e o domínio do manejo da floresta, onde a matéria-prima é coletada e transformada em artefatos. Assim, a experiência de vida de Cleio contribui para compreender: a formação social e espacial das comunidades quilombolas; os modos de transmissão intergeracional de saberes; a importância dos artefatos tradicionais como elementos da economia doméstica e da cultura material amazônica.

Já de remédios caseiros, ele informa algumas manipulações aprendidas com antigos da comunidade:

Remédio Caseiro: folha da laranja, fazer o chá para dor no estômago. Chá do capim santo, para dor de estômago e dor de cabeça. Meracilina planta, para dor e inflamação. Mucuracaá, o chá para dores. Planta vencedor, fazer o chá para dores no corpo. Quina da mata, para dor de barriga e dor de cabeça. Mururé, bom para dores no corpo, para reumatismo(...)⁵

5 Cleio de Castro dos Santos. **Entrevista**. Novembro de 2023. Comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri.

III

Raimunda da Silva Flor nasceu no dia 01 de maio de 1973, na Vila Monte Alegre. Filha de Maria da Silva Flor e José Rodrigues Flor, lembra que “primeiro morei na Cabeceira da Campina, depois na sede. Quando cheguei, tinha umas 40 casas no Matupiri”. Sobre os saberes, “faço teçumes: tipiti, peneira, vassoura, peneira de passar farinha fina, cestinha de cipó, crochê, pulseira, cordão, anel com os detalhes, pintura em guardanapo”.⁶

Suas experiências mostram como as comunidades são compostas não apenas por famílias originárias, mas por pessoas que integram e contribuem para o fortalecimento do tecido social comunitário. Indica um processo de crescimento e consolidação do espaço coletivo. Mostra o enraizamento comunitário após um percurso de deslocamentos; a contribuição das mulheres na produção material e simbólica da comunidade quilombola; a coexistência entre saberes tradicionais e novas formas artesanais, que ampliam as possibilidades de expressão e sobrevivência econômica. Amplia a compreensão sobre o papel das mulheres na transmissão de saberes e na manutenção da identidade cultural do Matupiri. Dona Raimunda também domina as práticas das ervas e dos remédios caseiros:

Capeba com envirataia e copaíba faz chá, controlar o batimento do coração e ameba. Capim santo, pobre velho, faz chá e toma e pinga algumas gotas de copaíba, para problemas renais. Cana preta, para baixar a pressão e doença gonorreia. Chá de manjerição, folha de maracujá, para controlar o coração alterado. Chá da folha de japana branca, serve para derrame e quebranta de criança. Chá da folha da tangerina, com folha de banana seca,

6 Raimunda da Silva Flor. **Entrevista**. Novembro de 2023. Comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri.

bom para derrame. Hortelã grande, com agrião, jambú e folha de limãozinho, bom para a gripe. Jucá serve para asma.⁷

Essa memória espacial é importante, pois ajuda a reconstruir a história local a partir da perspectiva dos moradores.

IV

Manoel Pereira de Castro nasceu em 30 de março em 1942, na comunidade Santa Tereza do Matupiri, Rio Andirá. Filho de Idelfonça Pereira de Castro e João Xisto de Castro. Conta que tem “81 ano morando no Matupiri, primeiro morava na Cabeceira da Campina. Após morei na Ponta Velha Tereza, tinha a igreja, não tinha escola, só quando pagavam para os filhos estudar”. Sobre as práticas e saberes, “faço teçumes: tipiti, peneira, paneiro, vassoura, tupé, remo, colher de pau. Aprendi com meu cunhado, Rufino Ramos, só olhando para ele”.⁸

São mais de 80 anos vivendo no mesmo território. Essa permanência confere grande relevância ao seu relato, já que ele acompanhou o crescimento e a transformação da comunidade, desde os tempos em que havia apenas a igreja, sem escola, e a educação formal para as crianças dependia de pagamento para estudar em outros locais. Sua trajetória confirma a centralidade dos saberes tradicionais para a sobrevivência comunitária, demonstra como o território e a memória se entrelaçam na construção da identidade local, representa uma memória viva da comunidade, cujo conhecimento preserva e reforça a continuidade cultural entre gerações.

7 Raimunda da Silva Flor. **Entrevista**. Novembro de 2023. Comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri.

8 Manoel Pereira de Castro. **Entrevista**. Novembro de 2023. Comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri.

Sobre as práticas das ervas e dos remédios caseiros, “os mais velhos contavam que os remédios eram bons! Então fui aprendendo o que falavam”. Seu Manoel descreve alguns deles: “Capim santo, para dor de estômago. Envirataia, para dor de estômago. Saracura do mato cipó, remédio para fígado e inflamação. Abota planta, remédio para os olhos, o líquido, e as folhas para lesões”.⁹

V

Sandro Santos Conceição de Jesus nasceu em dia 09 de novembro de 1970, na comunidade Santa Tereza do Matupiri, Rio Andirá. Filho de Joana Marinho Conceição e Daniel Jesus Belém, recorda que “Lá na Ponta da Vila, viviam tia Nercia, Jango, Jamilo, Barbosinha, Madalena, João Batista e casa do seu Ambrósio. Acontecia tudo, tinha a sede onde funcionava a escola que era o barracão de palha. Igreja Santa Terezinha, e também era do São Sebastião”. Sobre as práticas: “Aprendi com meu avô, Manoel da Silva Conceição, os trabalhos. Tersumes: paneiro, cipó, terce caranã, tipiti, malhadeira, porta de palha e janela.”¹⁰

Seu Sandro evidencia a centralidade da memória como forma de preservação da história comunitária no rio Andirá. A menção aos espaços coletivos – a escola improvisada no barracão de palha, a igreja de Santa Terezinha, também dedicada a São Sebastião, e as casas de parentes e vizinhos – revela a importância da “ponta da vila” como núcleo de sociabilidade, educação e religiosidade. A recordação das festas religiosas em datas específicas (20 de janeiro e 15 de outubro) mostra como o calendário litúrgico estruturava o tempo social e reforçava vínculos comunitários.

⁹ Manoel Pereira de Castro. **Entrevista**. Novembro de 2023. Comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri.

¹⁰ Sandro Santos conceição de Jesus. **Entrevista**. Novembro de 2023. Comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri.

O aprendizado transmitido pelo avô, Manoel da Silva Conceição, inscreve o valor do saber intergeracional, no qual o trabalho e a experiência são heranças fundamentais para a construção da identidade local. A narrativa de Sandro, portanto, não apenas rememora o passado, mas também (re)afirma a resistência cultural e a continuidade histórica da comunidade quilombola de Santa Tereza do Matupiri, em diálogo com práticas religiosas, educativas e familiares que sustentam sua existência coletiva.

Sobre os saberes, as práticas das ervas e dos remédios caseiros, informa que:

Capim santo, para dor no estômago e para pressão alta. Erva de cidreira, para dor no estômago. Jucá, para inflamação no estômago, curativo, lava ferida. Pião branco, para amenizar o sangue quando se está muito grosso, bom para voltar ao normal e para ferida, a casca também. Casca de açaí, bom para anemia. Planta piaçoca, para fazer banho para criança começar a andar e alivia as dores.¹¹

VI

Raimundo João Ribeiro de Castro nasceu dia 25 de novembro de 1972, na comunidade Santa Tereza do Matupiri, Rio Andirá. Filho de Benedita Ribeiro de Castro e Manoel Pereira de Castro, ele conta que:

Desde pequeno, morei na Cabeceira das Campinas, 30 anos vivendo na cabeceira, só existia a ponta, umas 15 casas na minha época, o barracão onde estudavam, tinha a igreja, janeiro Santo Sebastião dia 20 e 15 de outubro, Santa Terezinha. Aprendi com meus pais os trabalhos. Aprendi com os mais velhos e tentei

11 Sandro Santos Conceição de Jesus. **Entrevista**. Novembro de 2023. Comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri.

fazer e no decorrer da infância. Teçumes: tipiti, paneiro, casco, peneira, cabo de machado, anel e tarú.¹²

Seu Raimundo remete a uma memória da comunidade Santa Tereza do Matupiri. A lembrança da “ponta” como espaço central, que concentrava a escola improvisada no barracão de palha e a igreja dedicada a Santa Terezinha e a São Sebastião, mostra como a religiosidade e a educação se entrelaçavam na organização da vida coletiva. As festas, associadas aos santos padroeiros, eram marcos temporais e sociais que fortaleciam a coesão comunitária.

A trajetória de seu Raimundo evidencia também o valor da aprendizagem intergeracional, transmitida pelos pais e pelos mais velhos, que o ensinaram os “fazeres” do cotidiano. A menção aos teçumes (tipiti, paneiro, casco, peneira, cabo de machado, anel e tarú) revela um conjunto de técnicas e objetos tradicionais ligados ao trabalho agrícola, à pesca e à vida doméstica, que expressam não apenas a funcionalidade material, mas também a continuidade cultural da comunidade. Esse testemunho, portanto, contribui para compreender como a memória individual se articula à história coletiva, registrando transformações no tamanho e na estrutura do povoado, ao mesmo tempo, em que reafirma a permanência de práticas culturais que sustentam a identidade quilombola. Sobre as práticas das ervas e dos remédios caseiros, informa que “mucuracaá, alho, envirataia e pião roxo, faz o chá para mochada no estômago. Macaco cipó da mata, para costurar rasgadura, passar na parte lesionada”¹³

12 Raimundo João Ribeiro de Castro. **Entrevista**. Novembro de 2023. Comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri.

13 Raimundo João Ribeiro de castro. **Entrevista**. Novembro de 2023. Comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri.

VII

Cloves Martins Cabral nasceu dia 4 de maio de 1973, na comunidade Santa Tereza do Matupiri, Rio Andirá. Filha de Maria Ariete Martins Cabral e Ilo de Castro Cabral. “Nasci aqui no Matupiri, morei 2 anos em Maués, quando vim para o Matupiri, só existia a ponta, só tinha 4 casas, o campo já existia. Tersumes: Tipiti, vassoura, paneiro, casco, peneira, remo e tese caranã”.¹⁴ A memória da “ponta” como centro da vida comunitária confirma a importância desse espaço para a organização social e religiosa do grupo, sendo referência para os mais antigos e para aqueles que retornaram após viver em outros lugares, como no caso da breve estadia de Cloves em Maués.

A experiência de seu Cloves contribui para o entendimento das transformações históricas do Matupiri, revelando como a memória individual se entrelaça com a construção coletiva da comunidade. Seu conhecimento preserva e reforça a continuidade cultural entre gerações, as práticas das ervas e dos remédios caseiros. Ele informa que “Remédio caseiros: meracelina planta, folha de pião roxo e folha de pião branco para inflamação e golpes. Andiroba com sal, para lesões. Capeba com envirataia, chá para inflamação”.¹⁵

Conclusões

Conectar conhecimentos advindos da pesquisa às práticas de extensão se torna extremamente fundamental nos processos de formação inicial de professores. Dentre as nossas intenções estão ampliar o repertório de temáticas, histórias e memórias tidas como acabadas regionalmente, como a presença negra no Amazonas. Executar o

¹⁴ Cloves Martins Cabral. **Entrevista**. Novembro de 2023. Comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri.

¹⁵ Cloves Martins Cabral. **Entrevista**. Novembro de 2023. Comunidade quilombola Santa Tereza do Matupiri.

PADEX na dialogação entre as experiências de pesquisas e ensino no CESP significa potencializar a produção de outras narrativas, a partir de novas vozes, como as que vêm das profundezas do Andirá, para onde a “historiografia em silêncio” (Sampaio, 2011) “frigorificou” as memórias “afro amazônicas”, ignorando a diversidade social e étnica que configuram aquele rio pluriétnico. Memórias que em contato com novos “cenários de direitos”, com procedimentos interdisciplinares e metodologias multivocais, ganham outras significâncias (Rocha, 2019).

Temos mapeado os saberes das comunidades quilombolas e esse material (em fase de ordenamentos e análises iniciais), fundamentará práticas da educação escolar quilombola, em fase de implementação nos territórios. Como este projeto é de extensão, esse mapeamento retornará às comunidades sob a forma de textos e catálogos de imagens para ter destinações devidas pelos professores e o setor responsável pela implementação da educação formal naquelas comunidades.

Referências

- Alberti, V. (2005) Histórias dentro da História. In: Pinsky, C. B. (org.). *Fontes históricas*. 2. ed., 1a reimpressão. São Paulo: Contexto (pp. 155-202)
- Brasil. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. (2013) *Diário Oficial da União*. Seção 1. Nº 208, sexta-feira, 25 de outubro, p.18-19.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*.
- Ranciaro, M. M. M. A. (2016) *Os cadeados não se abriram de primeira: processos de construção identitária e configuração do território de comunidades quilombolas do Rio Andirá (Município de Barreirinha-Amazonas)*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- Ranciaro, M. M. M. A.; Farias Júnior, E. A. (ed.). Almeida, A. W.B. (coord.). Ranciaro, M. M. M. A.; Farias Júnior, E. A.; Silva, C.; Pereira, C. F.; Castro, C. F (equipe de pesquisa). UEA, 2014 *Quilombolas do Rio Andirá – Barreirinha AM. Projeto Mapeamento Social como Instrumento de Gestão Territorial*. Fascículo. Manaus.

- Rocha, J. M. (2019) *Das Sementes aos Troncos: História e memória do movimento quilombola do Rio Andirá*. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- Sampaio, P. M. (org.). (2011) *O fim do silêncio: presença negra no Amazonas*. Manaus: Açaí/CNPq.
- Siqueira, J.. (2016) *Relatório Técnico de Identificação e Delimitação-RTID do território quilombola do rio Andirá*. Manaus: INCRA-AM. 85 p.



Terceira parte

**Ensino de história
e temas conexos**



Capítulo 1



Entre florestas e estereótipos: a representação imagética da Amazônia no livro didático Jovens Sapiens – 9º ano

Sandra Uanne Canela da Mota
(Universidade Federal do Amapá – UNIFAP)

Carmentilla Martins
(Universidade Federal do Amapá – UNIFAP)

Introdução

A Amazônia brasileira configura-se como uma extensa região de cerca de cinco milhões de quilômetros quadrados e corresponde a aproximadamente sessenta por cento do território nacional. É território de múltiplas vozes e temporalidades, ocupando posição estratégica na constituição da fronteira e soberania nacional. Diante desse contexto, este estudo interroga de que modo a Amazônia é representada no livro didático *Jovens Sapiens – História, 9º ano – Séries Finais do Ensino Fundamental II* (Editora Scipione), considerando o potencial formativo das imagens na construção de identidades sobre o território brasileiro.

O objetivo central consiste em analisar as representações imagéticas da Amazônia presentes no livro didático, a partir da metodologia da semiótica preconizado por Peirce (2005) e Santaella (2000), entendendo a imagem como um signo cultural produtor de representação, sentido e identidade. Ademais, objetiva avaliar em que medida os livros didáticos contemplam os sujeitos históricos amazônicos — como indígenas, quilombolas, ribeirinhos e populações tradicionais — como protagonistas nos processos históricos. A

pesquisa, de caráter documental, baseia-se na leitura interpretativa das imagens, buscando identificar os discursos visuais subjacentes e suas implicações formativas. Para tanto, possui abordagem quanti-qualitativa quanto a verificação dos dados levantados.

Consideramos os resultados aqui anunciados como etapa geracional do projeto de pesquisa intitulados “*As representações da Amazônia nos livros didáticos e suas implicações na construção de identidades na fronteira Franco-Brasileira*” no âmbito do Doutorado Profissional em Estudos de Fronteiras da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, orientado pela professora Carmentilla Martins. Na oportunidade das fases da investigação à nível do doutoramento, examinar-se-ão documentalmente os livros didáticos de História que participaram do Programa Nacional do Livro Didático nas edições de 2018, 2021 e 2026 que atendem o Ensino Médio. A amplitude da seleção justifica-se pelas intercorrências das reformas educacionais impetradas nessa etapa de ensino, que levaram ao Novo Ensino Médio e Novíssimo Ensino Médio, influenciando na reformulação do material didático do componente curricular História na Educação Básica.

Os resultados da atual inquirição demonstram que a Amazônia aparece frequentemente reduzida a ideia de floresta intocada que deve ser desbravada pelo capitalismo ensejado por meio dos projetos de integração ao cenário nacional, sem problematizar a intervenção estatal, militar ou empresarial na região. Ao enfatizar a dimensão ambiental, não há representações da historicidade nortista, assim, apesar de ser uma extensa região transfronteiriça com significativa relevância para a soberania brasileira, os discursos oficiais empenhados no livro didático Jovens Sapiens – 9º ano despolitizam seus personagens, sua cultura e sociedade, transformando a Amazônia em um termo unitarista repleto de estereótipos.

Como desdobramento dos resultados, conclui-se, outrossim, ensinar a história da Amazônia nessa extensa fronteira transnacional implica confrontar as lacunas epistemológicas que atravessam

os materiais didáticos do Ensino Médio. Diante da ausência de narrativas que expressem a historicidade nortista, muitos docentes evocam empiricamente princípios decoloniais, produzindo saberes a partir da experiência territorial e das memórias locais. Esse gesto pedagógico, situado entre a crítica e a invenção, tensiona o currículo nacional e converte o Ensino da História Amazônica em ato de reexistência epistemológica, no qual o conhecimento emerge como prática de resistência à colonialidade do saber e à invisibilização da região.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa adota o método documental, focado na análise crítica da parte imagética contida no livro didático *Jovens Sapiens – História, 9º ano – Séries Finais do Ensino Fundamental II* (Editora Scipione). Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa documental permite compreender como discursos sociais e históricos se materializam em artefatos pedagógicos. O livro é tratado como documento cultural e histórico, portador de representações que influenciam a percepção da Amazônia e da região Norte em um âmbito nacional, tendo em vista que seus exemplares atendem professores e alunos em diversas escolas da rede estatal.

Conforme Barthes (1984), toda imagem é portadora de uma retórica própria, capaz de naturalizar visões de mundo. Santaella (2000) reforça que a imagem, enquanto signo, constitui uma forma de pensamento e não mero ornamento ilustrativo. Nessa esteira, Dondis (1997) argumenta que a leitura visual envolve processos culturais complexos, sendo fundamental para compreender os modos de representação e significação que atravessam os materiais didáticos. Dessarte, a pesquisa assume a imagem como campo discursivo e epistemológico, cuja interpretação semiótica permite compreender as formas pelas quais o livro didático representa, silencia ou ressignifica a Amazônia e sua historicidade.

Como método de pesquisa, adotou-se o modelo conceitual da semiótica, conforme formulado por Peirce (2005) e aprofundado por Santaella (2000). A semiótica, entendida como teoria geral dos signos, busca compreender os processos pelos quais os sujeitos produzem e interpretam significados, considerando as relações dinâmicas entre signo, objeto e interpretante. De acordo com Santaella (2000), a leitura semiótica das imagens permite apreender o modo como elas organizam e comunicam sentidos, articulando dimensões perceptivas e culturais. A autora destaca que a imagem enquanto signo não limita-se à representação estética, mas envolve uma complexa rede de inferências e associações. Assim, analisar criticamente as imagens do livro *Jovens Sapiens – História, 9º ano – Séries Finais do Ensino Fundamental II* (Editora Scipione) implicou identificar como esses diferentes modos de signo contribuem para a construção de sentidos sobre o território amazônico, revelando as intenções ideológicas subjacentes às representações visuais.

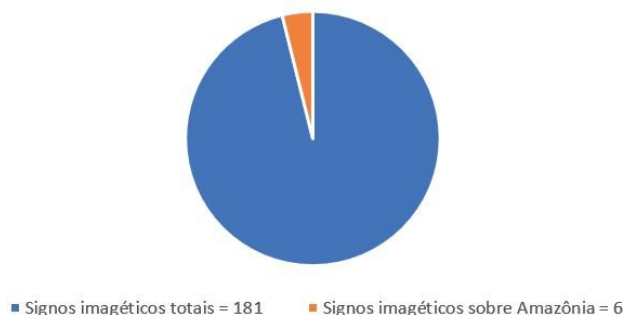
O desenvolvimento da pesquisa estruturou-se em quatro etapas complementares. A primeira consistiu na averiguação do sumário do livro didático, a fim de identificar os conteúdos relacionados à História do Brasil e delimitar as seções potencialmente associadas à dimensão territorial, econômica e cultural do país. Dessa maneira, levantou-se que 6 capítulos garantem o foco na história do Brasil. Essa análise preliminar permitiu mapear os temas que poderiam conter menções diretas ou indiretas à Amazônia. Continuando na vertente quantitativa do levantamento dos dados, na segunda etapa realizou-se a conferência sistemática dos signos imagéticos distribuídos ao longo desses 6 conteúdos. Dessa catalogação, averiguou-se que existem 181 signos imagéticos ao longo dos capítulos selecionado.

Como desdobramento, a terceira etapa consistiu em averiguar a presença de referências explícitas ou simbólicas à Amazônia e aos sujeitos amazônidas, buscando identificar se o livro contemplava elementos que representassem a região, suas populações, modos de vida e papel histórico na formação do Brasil. Continuando no

âmbito quantitativo, constatou-se que do total imagético, 7 fazem representação da região Amazônica. Essa verificação teve como objetivo examinar a presença e a função comunicativa das imagens no processo de construção da narrativa histórica, considerando-as não como elementos decorativos, mas como signos visuais dotados de intencionalidade discursiva. Considerando os números imagéticos, do total de 181 apenas 7 referem-se a região amazônica, significa que tal representação equivale a 3,87% do total geral.

Figura 1 – Gráfico com os dados da pesquisa

Representações imagéticas da Amazônia no Livro Didático
Jovens Sapiens – História, 9º ano (referente a 6 capítulos)



Fonte: Elaboração das autoras (2025)

Por fim, a quarta etapa envolveu a análise qualitativa das abordagens imagéticas à luz da semiótica conforme discutida por Peirce (2005) e Santaella (2000). Nessa fase, as imagens analisadas para averiguar quais sentidos emergem das interações iconográficas. Esse percurso metodológico permitiu compreender de modo sistemático como o livro didático constrói representações do território nacional e da Amazônia, evidenciando tensões entre visibilidade e apagamento de identidades e espaços nortistas na educação histórica escolar.

No **Capítulo 1 “Fazendo história”** (p. 16 a 37), existem 24 signos imagéticos entre fotografias, cartão-postal, charge, cartazes, infográficos. E apenas uma foto na página 16 foca nos sujeitos históricos amazônidas marcando na legenda que trata-se de *“Jovens dançando carimbó na comunidade quilombola de Mangabeira, em Mocajuba (PA), 2022.”*

Figura 2

Imagem capítulo do livro

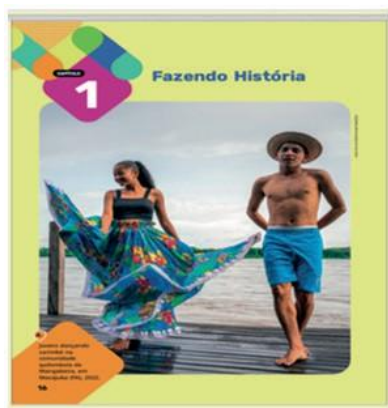
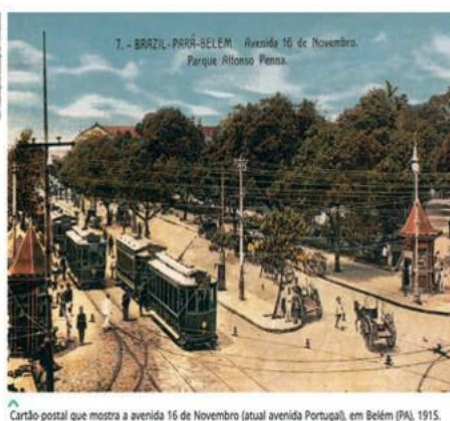


Figura 3

Cartão postal de Belém



Fonte: livro didático Jovens Sapiens – História

No **Capítulo 2, “O início da República no Brasil”** (p. 38 a 65), há 30 registros imagéticos, sendo que a região é demonstrada em apenas uma ocorrência na página 54 por meio da exposição de um cartão-postal de Belém (PA), em 1915. Já no **Capítulo 5** sobre **“A Era Vargas”** (p. 118 a 141), ocorre uma referência ao território brasileiro como um todo sobre o processo histórico denominado de *Marcha para Oeste*. Mesmo sendo mais discreta, optamos por demonstrar este tratamento representativo à região nortista que consta na página 132.

Figura 4

Imagem capítulo do
livro didático



Figura 5

Imagem capítulo do
livro didático



Fonte: Livro Jovens Sapiens – História

Ainda entre os capítulos selecionados por dissertarem sobre a história do Brasil, o **Capítulo 9** sobre “**O pós-guerra no Brasil**” (p. 228 a 255) mesmo possuindo 30 representações imagéticas ao longo de suas páginas, não há nenhuma que faça alusão ao Norte brasileiro. O **Capítulo 10**, “**As ditaduras na América Latina**” (p. 256 a 297) possui 46 signos visuais diversos e duas ocorrências do objeto desta pesquisa. A primeira está na página 271, cuja legenda explica que trata-se de “*obras de construção da rodovia Transamazônica. Altamira (PA), 1972.* E a próxima na página 274 sobre a “*região de mineração de ferro do Projeto Grande Carajás. Canaã dos Carajás (PA), 2010.*

Figura 6
Imagem capítulo do livro



Figura 7
Imagem capítulo do livro



Fonte: Livro Jovens Sapiens – História

Figura 8 – Imagem do capítulo do livro



Fonte: Livro Jovens Sapiens – História

O **Capítulo 12** trata do “**Brasil Contemporâneo**” (p. 328 a 366) e possui 23 imagens distintas, dentre as quais duas referem-se à Amazônia. O exemplar primeiro ocorre na página 329 sobre o “*desmatamento da Floresta Amazônica para prática de atividades agropecuárias, 2019*”. Já na página 351, há o registro visual com duas mulheres, cuja legenda explica que trata-se de “*peças peneirando mandioca-brava durante produção da farinha de mandioca, tapioca e beiju na comunidade quilombola de Mangabeira, em Mocajuba (PA), 2020*”.

Essa análise permitiu verificar lacunas, estereótipos ou ausências, indicando como a região é representada (ou omitida) no campo do ensino de História.

Discussão dos dados – ou problematização do tema

O Arco Norte, formado por estados amazônicos na fronteira setentrional e ocidental do Brasil, estende-se por cerca de onze mil quilômetros e limita-se com sete países sul-americanos — Guiana Francesa, Suriname, Guiana, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia. Essa configuração confere à Amazônia um caráter transfronteiriço, articulando-se política, econômica e culturalmente com outras nações (Dorfman, 2022). Compreender a fronteira como espaço simbólico e cultural permite analisar como o Estado projeta discursos que promovem unidade nacional, mesmo diante de desigualdades e diversidades regionais.

Anderson (2008, p. 34) define a nação como uma comunidade imaginada, “porque, independentemente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal”, em que os membros compartilham sentimento de pertencimento e solidariedade simbólica que transcende hierarquias concretas. Assim, a fronteira é menos geográfica e mais ideológica, funcionando como dispositivo de diferenciação e de construção de pertencimento coletivo.

Diversas estratégias são usadas pelo Estado para fortalecer esses vínculos, especialmente em regiões fronteiriças. No âmbito educacional, o livro didático assume papel central como construtor

da identidade nacional, selecionando conteúdos, imagens e narrativas que reforçam coesão e pertencimento, promovendo a internalização de valores, memórias e representações simbólicas do território. Dessa forma, o material pedagógico pode atuar como instrumento de mediação cultural e política, consolidando sentidos de unidade nacional mesmo em contextos periféricos ou fronteiriços.

O livro didático funciona como mídia estatal para homogeneizar as narrativas históricas sobre o processo de construção do que hoje é o Brasil. Na Educação Básica, o livro didático de História assume papel centralizador dos rumos a serem tomados em sala de aula. Em muitas realidades, é o único suporte que o professor de História possui para planejar e aplicar suas aulas (Bittencourt, 2018). Na disciplina como a História que, entre as suas demandas epistemológicas há a construção de memórias coletivas, a seletividade de sujeitos e eventos históricos envolve a escolha do que deve ser rememorado e esquecido ou silenciado pelo grande coletivo estudantil (Ricouer, 2020).

Para Hall (2004), as identidades são produzidas no campo da representação, em constante deslocamento e negociação nas interações sociais e culturais. Não são essências fixas, mas posições assumidas nos discursos disponíveis. Nessa mesma direção, Chartier (1990) entende as representações como práticas sociais que não apenas refletem, mas constroem e disputam sentidos sobre o mundo, atravessadas por relações de poder e lugares de enunciação. Assim, as representações tornam-se fundamentais para compreender como os sujeitos se reconhecem e são reconhecidos, sobretudo em contextos fronteiriços, onde diferentes sistemas culturais se tensionam.

Ao considerar a Amazônia como a extensa fronteira, o processo de formulação dos conteúdos expostos nos livros didáticos assume um papel de elo conciliador da soberania brasileira sobre os sujeitos que residem na linde nortista. Contudo, ao tratar das representações que os discursos estatais validados oferecem da Amazônia, Erinaldo Cavalcanti (2020) revela que os livros didáticos analisados possuem uma narrativa que representa a Amazônia habitada por pessoas sem nome, de forma generalizadora, associada ao tempo do aparecimento dos primeiros

habitantes nas Américas e à época da colonização portuguesa. Cavalcanti (2020) evidencia que a representação da Amazônia nos livros didáticos de História permanece marcada por visões generalizantes e estereotipadas, que reduzem a complexidade histórica, cultural e social da região.

Articulada ao estudo preconizados por Erinaldo Cavalcanti (2020), os dados levantados para aferir as representações da Amazônia no livro didático *Jovens Sapiens – História, 9º ano – Séries Finais do Ensino Fundamental II* (Editora Scipione) demonstram uma continuidade das lacunas apontadas pelo autor. A análise imagética evidenciou que, embora o material apresente diversidade visual e pretenda abranger o território nacional, há uma ausência quase total de referências à Amazônia como espaço histórico vivo e socialmente dinâmico. Os ícones privilegiam os eixos Centro-Sul e Nordeste, reproduzindo uma centralidade discursiva que marginaliza o Norte e seus sujeitos históricos. Essa carência reforça o apagamento simbólico, no qual o Norte aparece como espaço periférico e atemporal, apartado dos grandes processos de formação do Brasil (Cavalcanti, 2020)

Essa constatação insere-se no que Aníbal Quijano (2005) conceitua como colonialidade do saber, isto é, a persistência de hierarquias epistêmicas que privilegiam determinados modos de conhecer e narrar em detrimento de outros. No campo educacional, essa colonialidade manifesta-se na seleção dos conteúdos, nas imagens e nas narrativas que estruturam o ensino de História, reproduzindo uma visão homogênea. Outro dado revelado no âmbito da atual pesquisa é que nas ocasiões em que a Região Norte é contemplada, o foco recai quase exclusivamente sobre o Estado do Pará — presente em seis das sete ocorrências identificadas. Essa concentração evidencia um processo de redução simbólica da Amazônia a um único território, apagando a pluralidade política, cultural e histórica que caracteriza os demais estados amazônicos. A centralização da imagem no Pará cria uma narrativa visual que homogeneiza a região, convertendo-a em uma representação parcial e, portanto, ideologicamente orientada.

Conforme Chartier (1990) toda representação é uma prática social de poder que organiza o mundo de acordo com determinadas

hierarquias simbólicas. Nesse caso, o predomínio do Pará traduz-se em uma operação discursiva que define o que é visível e o que permanece fora do quadro. Tal escolha imagética reitera o que Quijano (2005) denomina de colonialidade do saber, pois ao reproduzir um olhar centralizador que subordina a diversidade amazônica a uma lógica de representação única e domesticada focada no Estado do Pará. A ausência dos demais estados — Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins — silencia suas trajetórias, seus sujeitos históricos e suas expressões culturais, reduzindo a Amazônia a uma paisagem fragmentada e esvaziada de vozes locais. Essa prática reforça o imaginário de uma região uniforme e periférica.

Nesse cenário desafiador marcado por tantas ausências e silenciamentos, promover o ensino de História para nós, nortistas, significa que para nos referenciar como pertencentes ao Brasil faz-se necessário evocar empiricamente o conceito teórico da decolonialidade.

A decolonialidade é entendida como a ruptura com as hierarquias de saber herdadas da colonialidade do saber (Quijano, 2005). Isso implica uma desobediência epistêmica (Mignolo, 2003; Walsh, 2009) que valoriza saberes e experiências dos historicamente silenciados. Na prática cotidiana significa tensionar o olhar hegemônico do centro, reconhecendo a Amazônia como produtora legítima de conhecimentos.

Inserir a região no currículo com essa perspectiva permite reconstruir a memória coletiva, ampliar o repertório identitário brasileiro e integrar as vozes amazônicas ao diálogo histórico nacional e mundial, rompendo com a lógica centralizadora que marginaliza os territórios periféricos e reafirmando a Amazônia não como margem, mas como parte constitutiva do Brasil.

Conclusões

O presente estudo evidenciou o papel dos livros didáticos na construção do conhecimento histórico, atuando como instrumentos de mediação cultural e política que influenciam a percepção dos alunos sobre a história nacional e a formação da identidade coletiva. A análise

imagética, ao examinar imagens, mapas e ilustrações diversas, revelou-se uma abordagem relevante, pois permite aos leitores o acesso a dimensões simbólicas que vão além do texto escrito, tornando explícitos os sentidos implícitos nas representações visuais e sua função pedagógica.

Os dados imagéticos levantados sobre as representações da Amazônia no livro *Jovens Sapiens – História, 9º ano – Séries Finais do Ensino Fundamental II* (Editora Scipione) evidenciaram que de 181 ícones dispersos ao longo de 6 capítulos que relatam a História do Brasil no contexto contemporâneo, apenas 7 imagens referem-se a região norte e suas pessoas. Ademais, demonstrou-se que neste quesito, há uma concentração significativa de foco centrado no Estado do Pará, apagando as contribuições dos demais Estados da região amazônica brasileira e, consequentemente, obscurecendo a diversidade histórica, social e cultural do Norte do país. Esse padrão evidencia como as representações imagéticas podem reproduzir visões parcializadas, subordinando a pluralidade amazônica a uma lógica centralizadora e hegemônica, em consonância com a colonialidade do saber.

A Amazônia, enquanto extensa fronteira do Arco Norte, possui relevância estratégica para a soberania nacional, articulando-se política, econômica e culturalmente com países vizinhos e exercendo papel crucial no contexto nacional e internacional. A marginalização de sua história e de seus sujeitos nos materiais didáticos contribui para a naturalização de um imaginário periférico e excludente. Isso pode transformar-se em perigo insurgente.

Nesse sentido, a decolonialidade emerge como ferramenta epistemológica e pedagógica para tensionar os limites impostos pela narrativa hegemônica. Integrar atuações subalternizadas ao ensino de História tem o potencial de ir além da incorporação da Amazônia aos discursos estatais, pode corrigir lacunas representacionais. Fortalecendo assim, a compreensão da região como território produtor de conhecimento, memória e identidade, reafirmando sua importância na tessitura histórica do Brasil.

Referências

- Alves, R.; Pereira, R.; Vargas, T. (2018). *Jovens Sapiens – História: 9º ano – Ensino Fundamental – Anos Finais*. São Paulo: Scipione.
- Anderson, B. (2008). *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Barthes, R. (1984). *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bittencourt, C. M. F. (2018). *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez
- Cavalcanti, E. (2020). A Amazônia representada nos livros didáticos de História: sobre História, narrativa e ensino. *História & Ensino*, Londrina, v. 26, n. 2, p. 239–267. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/39631>. Acesso em: 2 maio 2025.
- Chartier, R. (1990). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Dondis, D. A. (1997). *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dorfman, A.; França, A. B. C. (2015). Panorama, percurso e possível agenda para os Estudos Fronteiriços brasileiros. *Anuário UNBRAL das fronteiras brasileiras*, Porto Alegre, v. 1, p. 13-35. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/150010/000974889.pdf>. Acesso em 6 Out. 2025.
- Hall, S. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG.
- Peirce, C. S. (2005). *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais — perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 107–130. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20 Set. 2025.
- Santaella, L. (2000). *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.

Capítulo 2



Utilização de mídias digitais como elemento formativo da 1ª Turma de História do IFPA Campus Belém (2020/2025)

Emanuel Rodrigues de Lima Junior
(Instituto Federal do Pará - IFPA, Belém)

Raimundo Nonato de Castro
(Instituto Federal do Pará - IFPA, Belém)

Introdução

Este trabalho tem por objetivo demonstrar as práticas educacionais vivenciadas com apoio de mídias digitais no decorrer do curso da 1ª turma de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém.

Aqui compartilharemos junto à comunidade acadêmica diversos trabalhos desenvolvidos por intermédio prioritariamente dos projetos de extensão, como PIBID e Pré-ENEM, mas sem eximir outros trabalhos desenvolvidos fora do âmbito dos referidos projetos.

A primeira turma de História do IFPA-BELÉM iniciou o curso em um contexto pandêmico da Covid-19 no ano de 2020, e a partir dessa realidade é que o processo pedagógico por intermédio das mídias digitais começa a se fazer presente para essa turma. Os trabalhos foram resultado de um exercício constante de readequação do processo ensino/aprendizagem debruçados nos meios digitais aos quais os contextos educacionais se inserem numa sociedade dinâmica.

E por intermédio dessas metodologias objetiva-se, em um futuro próximo, utilizar outras ferramentas digitais (em conjunto com as já utilizadas até então), maximizando ainda mais o ensino de História e fazendo com que o ensino seja mais atrativo para os alunos.

O início: vivenciando as aulas remotas e produzindo material

Tomemos como pedra angular o seguinte axioma elaborado pelo filósofo chinês Confúcio: “A palavra convence, mas o exemplo arrasta”. E, a partir da premissa de que é por intermédio do corpo docente da disciplina que os alunos começam a ser inseridos nessa dinâmica midiática, no segundo semestre de 2020, em pleno período pandêmico, os ingressantes do curso começaram a ter os primeiros contatos com o quadro docente, que passou a ressaltar a importância do ensino formal, inserindo as questões ligadas às mídias digitais.

Como não havia convicção sobre o retorno das atividades acadêmicas devido ao lockdown, convencionou-se pela coordenação ministrar duas disciplinas *on-line* a partir de outubro/ 2020: uma obrigatória e outra optativa. Por meio das plataformas *google Meet* e *StreamYard*, as atividades foram iniciadas, entretanto, para que não houvesse outros problemas, os cursos de história do IFPA – campus Belém e Conceição do Araguaia – criaram um espaço digital, no *Youtube*, para debater temáticas diversas inerentes ao componente *História*, denominado “Hora H.”

Figura 1. Primeiro vídeo do “Hora H”



Fonte: < https://www.youtube.com/watch?v=my_YgyUwXZ4&t=16s >

Para que depois não tenhamos que aparar quaisquer arestas, foi dito na introdução que, apesar deste trabalho dialogar com os projetos de extensão supracitados, não podemos eximir os trabalhos digitais aos quais a turma foi estimulada desde os primeiros dias do curso em si, pois tudo que se desenvolveu no percurso formativo, nada mais foi do que uma somatória de saberes; e como todos os alunos foram estimulados a trabalhar com a área digital, será de bom grado que eu relate minhas experiências pessoais, caso contrário me prolongaria em demasia neste relato.

Isto posto, como já havia diversas experiências na área digital, fui designado para auxiliar nas transmissões, que *a priori* serviu para que eu fosse me familiarizando com as plataformas de *streaming*, tarefa com a qual não era familiar. Nesse sentido, “É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.” (Frase atribuída a Aristóteles).

E por intermédio dessas orientações da prática do saber fazer, fui convidado pelo professor Breno Alencar para auxiliar em um evento remoto de sociologia da UFPA, denominado “7º PRÉ-ENESEB”, ainda no mês de setembro/ 2020.

Figura 2. Participação no 7º PRÉ-ENESEB



Mesa redonda: O ensino da sociologia frente aos desafios amazônicos

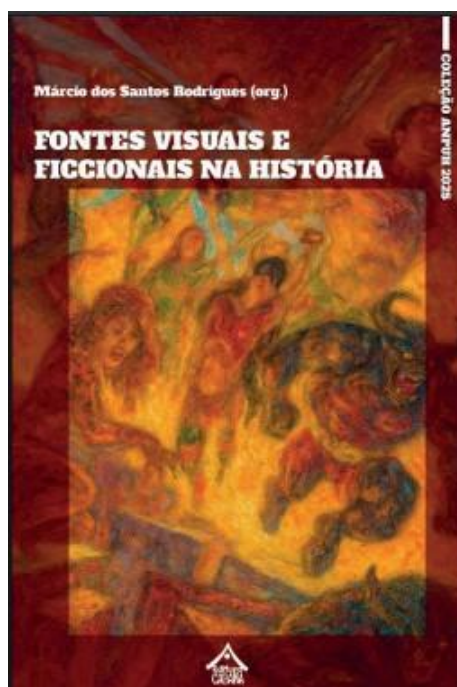
Fonte: < <https://www.youtube.com/watch?v=KITswm0fsLA> >

E assim, paulatinamente, fui aprendendo a lidar com essa área de mídias no processo educacional, e essas minúcias foram moldando meu processo de ensino/aprendizagem na área de mídias. Desta feita, no primeiro semestre do ano de 2021, as aulas remotas no IFPA-BELÉM permaneceram. Apenas no segundo semestre iniciaram as

aulas em formato híbrido, todavia, o corpo docente observou que o domínio das mídias digitais entre os discentes era insuficiente para o padrão que se pretendia alcançar. A partir de então, fez-se notar o empenho dos professores em estimular os alunos a cada vez mais produzir materiais digitais (estímulo que a partir de então seria uma constante no decorrer de todo o curso).

Criemos aqui um “hiato” temporal. Alguns exemplos dos diversos materiais audiovisuais, confecção de games e *PowerPoint* estão expostos no e-book *Fontes Visuais e Ficcionais na História da Coleção de História ANPUH* (Lima Júnior, 2025, p. 50-61).

Figura 3. Capa do e-book Fontes Visuais e Ficcionais na História



Fonte: coleção de História ANPUH (2025)

< <https://www.anpuh-pa.org/biblioteca/cole%C3%A7%C3%A3o-anpuh-2025> >

No artigo do e-book supracitado, vemos um parecer mais técnico e minucioso, em que são apresentadas ferramentas diversas, como *Sony Vegas*, *Sound Forge*, *Photoshop*, entre outras, algo que não se pretende fazer aqui. E muitos processos relativos às mídias produzidas foram eximidas do artigo citado, porque nem só de transmissão de conhecimento acadêmico se faz o cotidiano de uma turma, caso contrário a educação se tornaria extenuante e enfadonha.

Por exemplo, no sétimo semestre – reta final do curso – quando era evidente o cansaço dos discentes, foi feito um vídeo motivacional de circulação interna. Outro exemplo, foi o vídeo promocional e institucional atinente ao dia do historiador (19/08) que, embora não tenha sido produzido pelos discentes, serviu de estímulo para tal.

Figura 4. Vídeo promocional sobre o dia do historiador IFPA 2021



Fonte: < <https://www.facebook.com/watch/?v=956930694867469> >

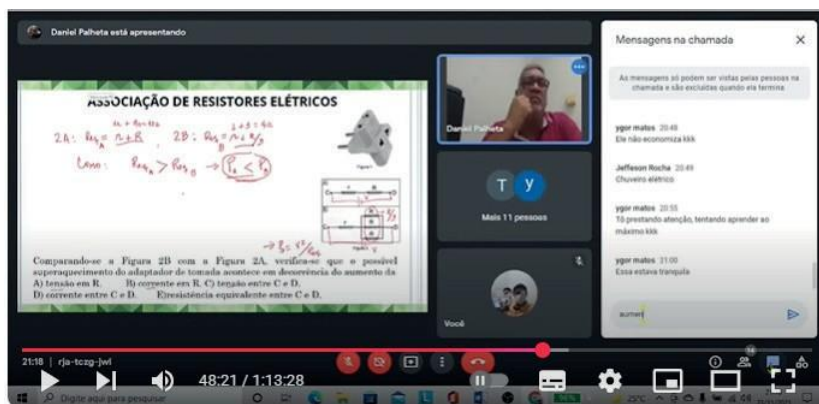
E por que trazer a baila ao início deste relato uma publicação de 2025? Simplesmente pelo fato de poder demonstrar de forma prática o

grau de comprometimento educacional da primeira turma de História do IFPA campus Belém, que foi submetida não apenas ao campo teórico acadêmico formal, mas também digital, visto que tudo o que foi feito, tornou-se uma construção paulatinamente desenvolvida, e há diversas mídias produzidas para projetos de extensão, como PIBID e Pré-Enem.

Contudo, nem só de produção de mídias digitais a docência é exercida atualmente, e como já observado, a transmissão via plataformas digitais em muitos casos se faz indispensável, além de acrescentarmos que para o bom andamento acadêmico, deve-se orientar alunos a participar e auxiliar em eventos que sejam feitos em auditórios, como no caso do Pré-Enem, que ocorre todos os anos no IFPA-Belém.

O projeto é realizado no auditório central do Campus Belém – IFPA, transmitido para o município de São João da Boa Vista e as aulas armazenadas no YouTube – já que o foco são alunos carentes de Belém e daquele município – e para tal, os discentes já são treinados a auxiliar como monitores na apresentação e transmissão das aulas.

Figura 5. Monitoria em aula de Ciências da natureza



Energia, Circuitos Elétricos e Consumo Racional (Revisão) - Prof. Daniel Palheta

Fonte: < <https://www.youtube.com/watch?v=Rd3Mq95Hn2Q> >

Conclusão

Algo que devemos deixar explicitado, é que no processo educacional os alunos devem ser incentivados, tendo em vista que esta será a realidade da pedagogização da sociedade daqui em diante, e essas novas tendências devem ser construídas em conjunto entre professores e alunos, propiciando uma maximização do potencial ensino/aprendizagem (Candau, 2020, p.13-14).

Quanto aos discentes, é imperativo que as novas tendências tecnológicas sejam uma constante nas licenciaturas como formação continuada dos futuros educadores, sendo que essa realidade já deve ser perpassada no cotidiano escolar. Afinal de contas, o professor não educa para ele, e sim para os alunos, que na maioria das vezes estão mais “aclimatados” com as ferramentas de mídias (Santana, 2024, p.161).

E não menos importante, espera-se que a primeira turma de História do IFPA – Belém, carregue esses aprendizados no decorrer de sua vida laboral, pois as “Mídias” foram parte significativa em todo o percurso formativo dessa turma.

Figura 6. Imagem da colação de Grau da primeira turma de História do IFPA-Belém



Fonte: Lima Junior, (2025)

Referências

- Candau, V. M. (2020). Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. Belém: *Revista Cocar* Edição Especial N.8., p. 28-44. <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>.
- Santana, G. (2024). O uso da informática na educação. *Revista QUALYACADEMICS*. Editora UNISV; v.2, n.6, p. 157-164. ISSN 2965976-0 | D.O.I.: doi.org/10.59283/unisv.v2n6.011
- Lima Junior, E. R. D.; Castro, R. N. D. (2025). *Relatos de experiência com mídias digitais: “maximização do potencial docente em sala de aula”*. In.: RODRIGUES, Márcio, D. S. (Org.). Fontes visuais e ficcionais na história, p. 50-61. Ananindeua-PA: Cabana.

Capítulo 3



Por novas batalhas para a Cabanagem o ensino de História em plataformas digitais

Leonardo Ryon Alves dos Santos
(Universidade Federal do Pará - UFPA)

Danielle Moura
(Universidade Federal do Pará - UFPA)

Introdução

O presente texto integra os resultados do projeto de pesquisa “Os revezes da administração da justiça no Grão-Pará em tempos cabanos (1835-1840)”, coordenado pela professora Dra. Danielle Moura da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA/UFPA), vinculado ao Programa de apoio ao doutor pesquisador (PRODOUTOR 2024-2026), da pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação da Universidade Federal do Pará (PROPESP/UFPA). O objetivo aqui delineado é de analisar as diferentes narrativas construídas sobre a Cabanagem em sites voltados a alunos da educação básica, disponíveis para acesso na rede mundial de computadores.

Inicialmente, é importante destacar que a Cabanagem constituiu-se em um movimento social — ou revolução social — ocorrido na então província do Grão-Pará, entre 1835 e 1840, que abalou profundamente não apenas amplos territórios da vasta região amazônica, mas também alcançou repercussão nacional e internacional, chegando a reverberar em outras regiões das Américas, como os Estados Unidos e o Caribe (Ricci, 2007; 2021).

A historiografia existente sobre a Cabanagem, como aponta Santos (2025), é vasta e abrange múltiplos recortes temáticos; contudo, ainda há uma série de aspectos pouco explorados pelos cabanólogos e cabanólogas como o Ensino de História sobre o processo em questão. Nesse contexto, Santos e Moura (2025) observam que a Cabanagem permanece como uma temática constante no Ensino de História da educação básica, especialmente em estados como o Pará, berço do movimento. Todavia, conforme destacam os autores, a abordagem desse tema costuma ocorrer de forma genérica, frequentemente diluída no conjunto das chamadas “revoltas do Período Regencial”.

Paralelamente a essa realidade, observa-se que o ensino de História, para além dos tradicionais livros didáticos, vem incorporando novas tecnologias como ferramentas de estudo, por meio do uso da internet, programas educacionais e dispositivos digitais (Andrade, 2018). Diante desse cenário e com o objetivo aqui proposto, este trabalho analisou o conteúdo disponível em sites voltados ao ensino de História sobre a Cabanagem, especificamente aqueles localizados na primeira página de resultados do buscador *Google*.

A relevância de avaliar essas narrativas indexadas na internet reside no fato de que esses conteúdos, ao servirem como materiais de referência para estudantes, contribuem diretamente para a formação de suas percepções sobre o processo histórico em questão. A depender da forma como essas informações são apresentadas, podem gerar tanto efeitos positivos — como o estímulo à reflexão crítica — quanto negativos, como a reprodução de estereótipos, preconceitos ou informações imprecisas.

Desse modo, realizar a análise proposta torna-se fundamental para compreender de que maneira a cabanagem vem sendo apresentada e interpretada em ambientes digitais voltados à educação básica. tal investigação possibilita identificar as escolhas narrativas, os enfoques temáticos e as ausências que estruturam essas representações, revelando não apenas as concepções históricas predominantes, mas

também as disputas de discursos que moldam a compreensão pública sobre o movimento. Além disso, a análise pode contribuir para o aprimoramento das práticas de ensino de história, oferecendo subsídios para a construção de abordagens mais críticas, contextualizadas e comprometidas com a pluralidade de perspectivas históricas. Nesse sentido, estas podem ser compreendidas como algumas das novas batalhas que a Cabanagem ainda precisa travar.

Além disso, o texto está estruturado em diferentes seções, apresentando inicialmente a introdução, que contextualiza o tema; em seguida, os procedimentos teóricos adotados; posteriormente, as discussões realizadas; e, por fim, as considerações finais, que buscam articular as reflexões e implicações do estudo.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa, em consonância com a proposta de Mazzotti e Gewandsznajder (1999). Entre os métodos empregados, destaca-se a pesquisa documental, centrada na produção bibliográfica relacionada à Cabanagem, ao ensino de História e às novas tecnologias. Essa abordagem foi escolhida por sua capacidade de oferecer uma base teórica consistente e um panorama abrangente, possibilitando uma organização criteriosa e uma interpretação crítica dos dados analisados (Galvão, 2010).

Além disso, realizou-se uma análise documental de websites voltados ao ensino de História sobre a Cabanagem, considerando os resultados disponíveis na primeira página de buscas do Google. A escolha justifica-se pelo fato de que essa empresa detém cerca de 90% do mercado mundial de buscadores, e aproximadamente 75% dos usuários não ultrapassam a primeira página de resultados (Jhean, 2025). O emprego desse método permitiu não apenas mapear e sistematizar o conteúdo dos materiais analisados, mas

também promover reflexões críticas acerca de suas abordagens e implicações (Lüdke;André, 1986).

A análise contextualizada desse corpus foi essencial para identificar intenções, contradições, expectativas, omissões e opiniões expressas, reconhecendo que a singularidade de cada documento reflete os interesses e perspectivas de seus autores (Bacellar, 2008). Assim, a pesquisa documental se consolidou como uma ferramenta investigativa de grande relevância, cujas dimensões demandam uma leitura crítica e reflexiva, comprometida com a compreensão ampla e contextualizada do fenômeno estudado.

Discussão dos dados e problematização do tema

De modo inicial, faz-se necessária uma breve apresentação dos websites identificados e analisados, acompanhada das principais categorias utilizadas na pesquisa, conforme demonstrado na tabela 1 a seguir:

Tabela 1

WEBSITES LEVANTADOS					
Nome da plataforma	Objetivo da plataforma	Título da matéria	Auto-ria	Formação	Região do(a) au-tor(a)/ Plataforma
Educa+Brasil	Plataforma educacional com conteúdo para estu-dantes	Cabana-gem	Joseane Rosa	Licenciada em Geo-grafia pelo Instituto Federal da Bahia (IFB)	(BA) Nordeste

Toda Matéria	Site de apoio escolar com resumos e exercícios	Cabana- gem: o que foi, suas causas e principais líderes	Juliana Bezerra	Bacha- relada e Licenciada em His- tória, pela PUC-RJ. Mestre em História da América Latina e União Europeia pela Uni- versidade de Alcalá, Espanha	(SP) Sudeste
Brasil Escola	Portal educacional com con- teúdo didático nacional	Cabana- gem: ante- cedentes, causas, líderes	Carlos César Higa	Licenciado e Mestre em História pela Uni- versidade Federal de Goiás (UFG)	(GO) Centro Oeste

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Bezerra (2020); Higa (2008); Rosa (2019).

Como observado na tabela, todas as plataformas analisadas possuem caráter educativo e se voltam explicitamente ao ensino. Os títulos das páginas já indicam, em grande medida, os temas centrais abordados nos conteúdos, como as causas e antecedentes da Cabanagem, sua definição enquanto movimento, bem como a apresentação de suas principais lideranças.

No que se refere à autoria dos materiais, identificou-se a presença de três autores, sendo um professor licenciado em História com pós-graduação na área, uma professora licenciada e bacharela em História com pós-graduação na área e uma professora licenciada

em Geografia. Observa-se, ainda, que todos são oriundos de outras regiões do país, como o Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, não havendo representação de autores da Região Norte, o que evidencia uma distância geográfica e possivelmente interpretativa em relação ao contexto amazônico no qual a Cabanagem ocorreu.

Tabela 2

PRINCIPAIS CATEGORIAS ANALISADAS					
Website	Classificação da Cabanagem	Causas/ Antecedentes	Líderes	Participantes	Consequências
Brasil Escola	Revolta	Crise política e econômica no Grão-Pará; autoritarismo do governo local nomeado pelos regentes; camadas populares exigiam melhores condições de vida e o fim da escravidão; disputas entre brasileiros e portugueses.	Félix Clemente Malcher; Francisco Vinagre; Eduardo Angelim; Indígenas Negros; Pobres (Esses mortos pelas tropas do Império)	Pobres, indígenas e negros	Desentendimentos internos entre os cabanos levaram a sua derrota do movimento e de seus presidentes; Proclamação de um Governo republicano; Cabanos derrotados e mortos

Toda matéria	Revolta popular/ Guerra	As disputas políticas e territoriais entre as elites; A ambição das elites em tomar as decisões político-administrativas da província; O descontentamento com as decisões do governo regencial; Os cabanos, queriam melhores condições de vida e trabalho.	Félix Clemente Malcher; Francisco Vinagre; Eduardo Angelim	Indígenas, negros, ribeirinhos e quilombolas	Derrotados por falta de organização e coesão interna; Perseguição violenta aos cabanos mas alguns conseguiram escapar e fugiram para a floresta, o que permitiu a sobrevivência dos ideais; Derrotados e com mais de 30 mil mortos, dizimou populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas, bem como membros da elite local.
Educa+Brasil	Revolta/ Guerra	Péssimas condições de vida da população; Abandono do Grão-Pará pelo governo imperial; Elite insatisfeita; Desejo de independência em relação ao Império	Félix Clemente Malcher Eduardo Angelim	Pobres, negros, negros forros, índio e elite local	Independência da província com relação ao Império, As contradições internas do movimento impossibilitaram um governo forte e duradouro; 40 mil mortos, os cabanos derrotados; Tribos foram praticamente dizimadas.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Bezerra (2020); Higa (2008); Rosa (2019).

De modo inicial, pode-se apontar que nenhum dos sites analisados compreende a Cabanagem como uma revolução, conforme defendido por Ricci (2007; 2021) e amplamente reconhecido por outros autores. Tal postura desconsidera a profunda ruptura política e transformação social ocorridas durante os anos do movimento, bem como as próprias fontes da época, que a qualificavam dessa forma (Santos, 2025).

No que se refere às causas e antecedentes, ainda que os textos mencionem a insatisfação popular e das elites com os rumos políticos e econômicos da província, desconsideram, em grande medida, que tal descontentamento foi um processo gestado ao longo de anos, desde a adesão forçada do Pará ao Império Brasileiro (Ricci, 2003;2021). Ignorar esses aspectos é não reconhecer a singularidade histórica da Cabanagem — um processo único, complexo e multifacetado.

Um dos pontos mais problemáticos nas narrativas apresentadas pelas plataformas analisadas é o papel dos “líderes”. Em geral, limitam-se a citar Félix Malcher, Eduardo Angelim e Francisco Vinagre, que de fato exerceram papéis expressivos no movimento, mas que não eram os únicos nem os principais articuladores da Cabanagem em toda a província — o que seria, inclusive, humanamente impossível, dada sua vasta extensão territorial (Pinheiro, 1999).

A Cabanagem contou com uma rede complexa de lideranças, muitas delas oriundas das camadas populares, distintas dos nomes tradicionalmente mencionados (Ricci, 2007). Esses líderes, ao contrário do que sugerem os sites, não foram todos mortos; diversos sobreviveram e souberam transitar habilmente pelo sistema jurídico imperial, evitando punições mais severas, inclusive a pena de morte (Ricci, 2007). Essas lideranças populares, amplamente documentadas, merecem igual reconhecimento ao de figuras como Angelim e Malcher, ainda que não pertencessem à elite (Moura, 2023).

Quanto aos participantes do movimento — indígenas, negros libertos e escravizados, quilombolas e pobres —, os sites reconhecem que constituíram a maioria, mas reduzem sua presença às consequências

trágicas, retratando-os apenas como vítimas que “foram mortos” ou “não conseguiram se organizar”. Tal abordagem desconsidera o caráter ativo e estratégico desses sujeitos, cuja participação foi decisiva, ainda que fragmentada pelas dificuldades impostas pela ampla extensão territorial da província e pela autonomia dos grupos locais ao longo do processo revolucionário (Ricci, 2007).

É igualmente incorreto afirmar que os cabanos “foram to-dos mortos”. Embora a mortandade tenha sido imensa, muitos sobreviveram e precisaram lidar com a nova conjuntura política à medida que o Império retomava o controle das áreas ocupadas (Santos. 2025). Após a anistia de 1840, os cabanos continuaram a viver espalhados pelo vasto território do Grão-Pará, preservando memórias e experiências do movimento que seguiram marcando a região (Moura, 2023).

Outro aspecto crítico é o caráter profundamente masculino das narrativas analisadas. Em praticamente todos os sites, as mulheres são omitidas ou tratadas apenas como curiosidade, como no portal *Toda Matéria*, que afirma: “As mulheres foram fundamentais na Cabanagem, pois eram elas que levavam informações e comida para o bando revoltado” (Bezerra, 2020, p. 4). Todavia, a participação feminina não foi mero detalhe ou curiosidade: as mulheres foram elementos constitutivos e decisivos para o desenrolar do movimento cabano, atuando como espiãs, provedoras, mediadoras das liberdades de seus maridos e, possivelmente, combatentes armadas (Ferreira, 1999; 2010). Reduzir sua presença a uma curiosidade ou ignorar sua atuação é uma visão reducionista e pouco precisa.

Além disso, nota-se que os textos não mobilizam o presente, tratando a Cabanagem como um evento distante e desconectado da realidade dos estudantes. No entanto, tal perspectiva não se sustenta, pois as marcas da Cabanagem ainda hoje atravessam a vida cotidiana amazônica, especialmente nas regiões que foram palco do movimento. O ensino de História precisa incorporar presente e futuro às análises, superando uma visão exclusivamente voltada ao passado e desvinculada

das experiências e demandas dos alunos (Cavalcanti, 2021). Projetar um futuro em que os estudantes se reconheçam como construtores e produtores da história é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e consciente (Cavalcanti, 2021).

Como destacam Tamanini e Souza (2019) e Bruno Pessi (2015), o uso da internet e das novas tecnologias também influencia a forma como os alunos percebem os processos históricos. Por isso, é necessário que tais recursos sejam utilizados com critério e reflexão, avaliando seus impactos e evitando a reprodução de visões simplificadas ou equivocadas. Nesse sentido, torna-se imprescindível incorporar os avanços historiográficos já consolidados sobre a Cabanagem e estimular que professores/historiadores da Amazônia produzam conteúdos de alcance nacional, capazes de refletir as múltiplas vozes do movimento.

É preciso, portanto, encarnar os segmentos populares (Santos, 2024), dando protagonismo real a indígenas, negros, quilombolas, caboclos, pobres e mulheres, cujas trajetórias são amplamente documentadas e essenciais à compreensão do movimento. Também é necessário conectar passado e presente (Cavalcanti, 2021), evidenciando que a Cabanagem permanece enraizada na vida cotidiana amazônica e continua a interpelar o presente.

Considerações finais

Diante do exposto, torna-se evidente que as narrativas digitais sobre a Cabanagem ainda reproduzem visões parciais e simplificadas acerca de um dos processos mais complexos e significativos da história amazônica e brasileira. A ausência de reconhecimento da Cabanagem enquanto revolução, a limitação da análise ao protagonismo masculino e elitizado, e a pouca valorização das lideranças populares, indígenas, negras, quilombolas e femininas revelam a necessidade urgente de revisitar criticamente essas representações. É fundamental que o ensino e a divulgação histórica incorporem os avanços historiográficos produzidos nas últimas

décadas, reconhecendo a pluralidade de sujeitos e experiências que compuseram o movimento.

Compreender a Cabanagem a partir de suas múltiplas vozes e dimensões não é apenas um exercício de resgate histórico, mas também um ato político e pedagógico, que contribui para fortalecer identidades, valorizar memórias e combater apagamentos ainda persistentes. Nesse sentido, pensar a Cabanagem como um fenômeno que ultrapassa os limites do passado é essencial para conectar história, território e experiência social, especialmente em uma Amazônia que ainda enfrenta desigualdades semelhantes às que motivaram a insurreição do século XIX.

Portanto, é preciso considerar a Cabanagem de forma inclusiva, crítica e contextualizada, evidenciando suas permanências e ressonâncias no presente. Só assim será possível promover uma educação histórica que estimule a reflexão, a consciência cidadã e o reconhecimento dos sujeitos amazônicos como protagonistas ativos da construção da história e da sociedade.

Referências

- Andrade, F. V. Ensino de história frente às tecnologias digitais: um olhar sobre a prática. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 172–195, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.363.
- Bacellar, C. (2008). Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. En C. B. Pinsky (Ed.), *Fontes históricas* (pp. 23–81). Contexto.
- Bezerra, J. (2020). Cabanagem. *Toda Matéria*. Recuperado em: 12 out. 2025. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/cabanagem/>.
- Cavalcanti, V. (2021) A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, v. 13, n. 33, p. e0109, 2021. DOI: 10.5965/2175180313332021e0109.
- Ferreira, E. R. (1999). *Em tempo cabanal: cidade e mulheres no Pará imperial – primeira metade do século XIX*. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Ferreira, E. R. (2010). *Guerra sem fim: mulheres na trilha do direito à terra e ao destino dos filhos (Pará - 1835-1860)*. 2010. 285 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Galvão, M. C. B. (2010). *O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica*. 2. ed. Barueri: Manole.
- Higa, C. C. (2008). Cabanagem. *Brasil Escola*. Recuperado em: 12 out. 2025. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/cabanagem.htm>.
- Jhean, G. 83 estatísticas de SEO para 2025 (atuais e verificadas).(2025). *AIOSEO*. Recuperado em: 12 out. 2025. Disponível em: <https://aioseo.com/br/seo-statistics/>.
- Ludke, M.; André, M. E. D. (1986). *A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: Editora EPU.
- Mazzotti, A. J. A; Gewandsznajder, F. (1999). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisas Quantitativas e Qualitativas*. São Paulo, SP: Editora Pioneira.
- Pessi, B. S. (2025). O uso de Internet no aprendizado de História: possibilidades e dificuldades. *Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação*, v. 2, n. 3.
- Pinheiro, L. B; S. P. (1998). *Nos subterrâneos da revolta: trajetórias, lutas e tensões na Cabanagem*. 1998. Tese[(Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Ricci, M. (2003). O fim do Grão-Pará e o nascimento do Brasil: movimentos sociais, levantes e deserções no alvorecer do novo Império. En: F. S. G. Gomes (Ed.), *Os senhores dos rios* (pp. 165–193). Editora Campus.
- Ricci, M. (2007). Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. *Tempo*, 11(22), 5–30. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000100002>
- Ricci, M. (2021). *A Revolução Geral das Coisas e o florescer do “direito das gentes” (Grão-Pará, 1790-1809)*. 2021. Tese (Livre Docência), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal do Pará, Belém.
- Rosa, J. (2019). Cabanagem. *Educa Mais Brasil*. Recuperado em: 12 out. 2025. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/cabanagem>.
- Santos, L. R. A. D.; Moura, D. F. (2025). *As novas lutas da Cabanagem: o ensino de História e a BNCC*. En: Fórum de pesquisa e extensão da Escola de Aplicação da UFPA, 15., p. 1-9.

- Santos, L. R. D. (2025). *Justiça de Paz em Tempos Cabanos*. Grão-Pará, 1835-1840. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém.
- Aciolli R. D. S. L. (2024). A tradição encarnada: o “tipo popular” ou folclórico como objeto de investigação histórica. *Mneme - Revista De Humanidades*, 25(48). DOI: <https://periodicos.ufpn.br/mneme/article/view/23462>
- Tamanini, P. A.; Souza, M. D. S. (2019). As tecnologias digitais no ensino de história no brasil. um mapeamento das pesquisas acadêmicas. *Revista Docência e Ciberultura*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 141–158, 2019. DOI: 10.12957/redoc.2018.36814.

Capítulo 4



Panorama da produção acadêmica sobre políticas educacionais em contextos fronteiriços

Andreia Martel Torres
(Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil)

Mauro César Coelho
(Faculdade de História da Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil)

Introdução

No Brasil, os acordos de cooperação e integração entre países limítrofes instituíram uma agenda de compromissos que impactaram diretamente as questões educacionais. A educação vinculada a essa agenda tinha como objetivo formar cidadãos capazes de construir seu espaço físico, econômico e cultural em um mundo globalizado e multipolar (BRASIL, 2008). No âmbito das políticas públicas, a educação foi reconhecida como espaço cultural estratégico para o fortalecimento da consciência favorável à integração regional (SOUZA, 1998).

As políticas educacionais decorrentes desse cenário buscavam garantir diretrizes e insumos (como materiais didáticos e modelos educacionais) para que docentes da Educação Básica e pesquisadores universitários desenvolvessem novas linhas de produção do conhecimento fundamentadas em um enfoque regional, de modo a redimensionar os níveis de ensino. As ações que melhor ilustram a educação pretendida a partir desses acordos estão presentes nas iniciativas conjuntas dos países do Mercado Comum do Sul (Mercosul), como o estabelecimento do Modelo de Ensino Comum em Escolas

de Fronteira, firmado entre o Ministério da Educação do Brasil e o Ministério da Educação da Argentina (BRASIL, 2008).

De forma análoga às ações voltadas para a fronteira do Mercosul, na fronteira franco-brasileira foi assinado, em 28 de maio de 1996, o Acordo-Quadro de Cooperação Bilateral Brasil–França, que resultou em medidas como: a criação do Centro de Línguas Danielle Mitterrand (2002); a Cooperação Educacional entre Brasil e França (assinada em 2008 e ratificada em 2018); a fundação da Escola Bilingue Marly Maria de Sousa da Silva; além da formalização de um Protocolo de Acordo Educacional entre instituições brasileiras e franco-guianenses, o que representou um passo adicional na materialização dos compromissos assumidos no Acordo-Quadro.

Ao longo das décadas, observa-se que, embora os contextos das fronteiras sul e norte apresentem especificidades, suas políticas educacionais compartilham um objetivo comum: integrar a educação ao processo de fortalecimento regional. Teoricamente, tal objetivo pode ser alcançado pela promoção da interculturalidade e pela superação de barreiras linguísticas. Contudo, os caminhos para atingi-lo diferem. Enquanto as ações na fronteira sul se estruturaram, como apontam os estudos de Bueno e Souza (2021), em um programa supranacional de normatização de diretrizes educacionais para os países do Mercosul, espalhando-se para outras fronteiras, os acordos bilaterais entre Brasil e França operaram por meio de negociações e estratégias específicas entre os dois países, sujeitas a tensionamentos políticos, sociais e econômicos.

Considerando tais antecedentes, este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama da produção acadêmica brasileira sobre políticas educacionais em contextos fronteiriços. O estudo está vinculado ao projeto de doutoramento Fronteira(s) em disputa: cooperação internacional, política educacional e os limites da integração entre Amapá e Guiana Francesa (1996–2023), desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará. Trata-se de um esforço de mapeamento que permite compreender tendências temáticas, abordagens teórico-metodológicas

e recortes espaciais predominantes, bem como situar o objeto da tese — os tensionamentos e contradições que emergem da formulação e implementação das políticas educacionais de cooperação internacional entre o Amapá e a Guiana Francesa, com ênfase nos deslocamentos entre os discursos normativos e os usos locais dessas políticas no período de 1996–2023 — no conjunto da produção acadêmica existente.

Procedimentos metodológicos

O levantamento sistemático foi realizado no primeiro semestre de 2025, apartirdaconsultaao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contemplando dissertações demestradoeteses dedoutoradodefendidasentre 1998 e 2023.

Foram efetuadas quatro buscas principais, com as seguintes combinações de palavras-chave: 1. Política educacional; Fronteira; 2. Política educacional; Mercosul; 3. Política educacional; Acordo-Quadro Brasil–França; 4. Política educacional; Amapá–Guiana Francesa.

O total da busca apontou 197 trabalhos que vinculavam políticas educacionais e fronteira, já desconsideradas as duplicações de títulos decorrentes das diferentes combinações de palavras-chave. Adicionalmente, foram identificados 41 trabalhos anteriores ao sistema de catalogação da plataforma, os quais foram compilados na Tabela 1.

Tabela 1- Síntese da produção acadêmica sobre políticas educacionais em contextos fronteiriços (1998-2023)

SÍNTESE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS FRONTEIRIÇOS (1998–2023)				
Palavras chaves:	Total	Distribuição conforme dados gerados pela plataforma, os quais não informam para teses e dissertações anteriores à implementação da Plataforma sucupira		Quantidade de títulos com aderência a pesquisa
Política educacional; Fronteira	154	Grande área do conhecimento	Produção por nível de formação	
		Ciências da Saúde (4)	Doutorado (2) / Mestrado (2)	-
		Ciências Humanas (59)	Doutorado (19) / Mestrado (29) /Mestrado Profissional (11)	Doutorado (2) Mestrado (4)
		Ciências Sociais Aplicadas (13)	Doutorado (4) / Mestrado (6) / Mestrado Profissional (3)	-
		Linguística, Letras e Artes (9)	Doutorado (3) / Mestrado (6) /	Mestrado (1)
		Multidisciplinar (16)	Doutorado (4) / Mestrado (10) / Mestrado Profissional (2)	Mestrado (1)
Política educacional; Mercosul	41	Ciências da Saúde	Doutorado (1)	-
		Ciências Humanas (15)	Doutorado (5) / Mestrado (10)	Doutorado (5) Mestrado (8)
		Ciências Sociais Aplicadas	Doutorado (1)	-
		Linguística, Letras e Artes (4)	Doutorado (1) Mestrado (3)	Mestrado (1)
		Multidisciplinar		-
Política educacional; Acordo - Quadro Brasil – França	-			
Política educacional; Amapá-Guiana Francesa	2	Ciências da Saúde (1)	Mestrado (1) Mestrado Profissional (1)	-
		Ciências Humanas (1)		
Outros	41	Trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira		Doutorado (2) Mestrado (11)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), a partir de dados da Plataforma CAPES. (Obs.: Distribuição por nível de formação segundo dados disponíveis; nos trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira não há detalhamento completo).

Embora o número inicial de trabalhos fosse elevado, a análise dos títulos e resumos indicou que muitos abordavam a temática de forma tangencial ou utilizavam o termo fronteira em sentidos distintos do recorte desta pesquisa (por exemplo, fronteiras do conhecimento). Diante disso, foi necessária uma triagem qualitativa minuciosa, com a revisão individual dos títulos e resumos apresentados pela plataforma, a fim de identificar aqueles que apresentavam real aderência ao objeto investigado.

A análise das produções cadastradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes evidencia que, entre os 35 trabalhos considerados pertinentes, a maioria foi desenvolvida em programas de Pós-Graduação em Educação (24 trabalhos), seguidos por Relações Internacionais (3), Letras (1), Estudos da Linguagem (1), Economia Política (1), Estudos Comparados sobre as Américas (1), Estudos de Fronteira (1), Estudos de Fronteiras e Direitos Humanos (1), Direito (1), Geografia (1) e Integração Latino-Americana (1). Esses dados confirmam a centralidade da abordagem educacional, mas também revelam a ausência de estudos desenvolvidos em programas de História, o que reforça a originalidade desta pesquisa no campo. Tal ausência sugere que, embora as políticas educacionais em regiões de fronteira tenham sido amplamente examinadas sob perspectivas pedagógicas, jurídicas ou político-institucionais, faltam análises históricas que examinem seus processos de formulação, implementação e descontinuidade ao longo do tempo.

Taxonomia preliminar dos estudos: discutindo os dados

A análise permitiu identificar que a maior parte dos estudos se concentra nas fronteiras Sul e Centro-Oeste do país (29 trabalhos), com destaque para os estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul. Essas regiões estão integradas ao Mercosul e são contempladas pelas ações do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Embora haja maior concentração de pesquisas

voltadas para as regiões Sul e Centro-Oeste, observa-se, nos últimos dez anos (2015–2025), a emergência da produção acadêmica sobre as fronteiras do Norte. Esse movimento parece refletir, de um lado, a expansão e a interiorização da pós-graduação *stricto sensu*, por meio da consolidação de programas em universidades estaduais e federais da Amazônia Legal¹; de outro, a reconfiguração do PEIF, que, a partir de 2014, passou a incluir os estados da fronteira Norte como território de ação, em articulação com países como Colômbia, Peru, Guiana e Guiana Francesa (UNDIME, 2013).

A ampliação territorial do PEIF contribuiu para despertar novos interesses acadêmicos, redesenhar os contornos do debate sobre políticas educacionais em áreas de fronteira e fortalecer investigações sobre temas como interculturalidade em contextos multilíngues e cooperação educacional em espaços geográficos para além do Mercosul educacional.

Nos 35 trabalhos selecionados, a presença do Estado na fronteira é comumente analisada a partir da implementação de políticas de integração, bilinguismo e interculturalidade, com foco em práticas pedagógicas, experiências escolares e formação docente. A partir da organização desses dados, foi possível propor uma taxonomia preliminar dos estudos, agrupando-os em quatro eixos temáticos predominantes:

1. Gestão e implementação de políticas educacionais.
2. Formação docente e práticas pedagógicas em contextos de fronteira.
3. Processos de construção de identidades e dinâmicas culturais.
4. Relações de cooperação internacional em educação.

Os eixos temáticos aqui delineados operam como diretrizes analíticas, e não como categorias estanques. Considerando a natureza

1 Um panorama mais detalhado pode ser encontrado no Plano Nacional de Pós-graduação 2024 – 2028

multifacetada das pesquisas examinadas, optou-se por não realizar uma quantificação rígida dos trabalhos em cada eixo, uma vez que muitos deles articulam simultaneamente diferentes dimensões (políticas, pedagógicas, identitárias, entre outras). Dessa forma, os agrupamentos apresentados visam oferecer uma leitura orientada do corpus analisado, permitindo visualizar tendências e recorrências sem incorrer em reducionismos classificatórios.

No eixo *Gestão e implementação de políticas educacionais*, foram agrupadas teses e dissertações que abordam a formulação, organização, operacionalização e análise crítica de políticas implementadas em regiões de fronteira, com foco na administração interna dessas políticas (planejamento, execução, estrutura e desafios locais). Os trabalhos investigam a dinâmica das ações governamentais voltadas à educação, muitas vezes a partir da implantação de programas como o PEIF e o Programa Escolas Bilingües de Fronteira (PEBF), além de outras iniciativas supranacionais ou bilaterais vinculadas à integração educacional no âmbito do Mercosul ou de acordos específicos com países vizinhos. Essas investigações destacam-se por suas abordagens multidimensionais, que contemplam desde o planejamento e a execução até os efeitos concretos nas escolas e comunidades. Um traço comum é a análise crítica da distância entre o planejado e o executado, bem como os desafios impostos pelas especificidades locais e regionais, tais como condições de infraestrutura, resistência institucional e limitações de articulação entre esferas de governo. Nesse eixo, destaca-se a tese *Política supranacional de formação de professores: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na faixa de fronteira Brasil/Paraguai*, de Mara Lucineia Marques Corrêa Bueno, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que discute a implementação do PEIF e suas articulações com a lógica da formação docente em contextos fronteiriços.

O segundo eixo, *Formação docente e práticas pedagógicas em contextos de fronteira*, agrupa estudos que analisam a atuação de

professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas localizadas em áreas fronteiriças. Este eixo concentra-se nos desafios enfrentados pelos educadores na construção de práticas pedagógicas interculturais, plurilíngues e politicamente contextualizadas, considerando as especificidades sociais, culturais e geográficas das regiões de fronteira. As pesquisas revelam uma atenção crescente às experiências docentes em contextos marcados pela diversidade linguística e por políticas educacionais que nem sempre dialogam com a realidade vivida. Em alguns casos, investiga-se a formação continuada de professores oferecida por programas como o PEIF, problematizando a adequação das metodologias, as lacunas de infraestrutura e os conflitos entre modelos nacionais e demandas locais. Outros estudos analisam estratégias pedagógicas desenvolvidas nas escolas para lidar com diferenças culturais, como mediação bilíngue, construção de currículos interculturais e valorização de saberes tradicionais de comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas. Exemplo disso é a dissertação *A polifonia dos saberes pedagógicos em contexto fronteiriço (Brasil–Venezuela), município de Pacaraima/RR*, defendida em 2022, que discute a escola de fronteira na intersecção entre formação docente (inicial e continuada), (multi)culturalismo e currículo.

O terceiro eixo, *Processos de construção de identidades e dinâmicas culturais*, reúne pesquisas que investigam experiências linguísticas (bi/multilinguismo) e identitárias em contextos escolares de fronteira, com ênfase nos efeitos dessas práticas no cotidiano de estudantes, professores e comunidades. O foco está nos processos de negociação cultural estabelecidos nos espaços escolares, em que a diversidade étnica, linguística e cultural desafia políticas nacionais uniformizadoras e transforma a escola em palco de encontros e tensões entre distintos projetos de mundo. Nesse eixo, destaca-se a dissertação de Ângelo Bruno Silva Lira, intitulada *A procura da identidade: o Programa Escolas Interculturais de Fronteira como construção do comum*, defendida em 2019 no Programa de Relações Internacionais

da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). O estudo analisa o PEIF, gerido no âmbito do Setor Educacional do Mercosul, discutindo de que modo a identidade latino-americana é traduzida em políticas nacionais no nível cidadão e como influencia as dinâmicas políticas regionais.

No eixo Relações de cooperação internacional em educação, concentram-se trabalhos que analisam articulações diplomáticas e acordos formais entre Estados, organismos multilaterais e instituições educacionais, cujo objetivo é fomentar a integração regional por meio da educação. Esses estudos exploram como a educação tem sido mobilizada como instrumento estratégico de aproximação política, econômica e cultural entre países, especialmente no contexto sul-americano. A ênfase recai sobre o nível supranacional e interestatal da política educacional, observando-se como discursos de integração, interculturalidade e cooperação técnica são negociados, formulados e institucionalizados em programas específicos. Os acordos são analisados não apenas como documentos normativos, mas também como produtos de disputas e vetores de influência internacional no campo educacional. Um exemplo representativo é a dissertação de Daniele Loboda, defendida em 2022 na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), intitulada Planos de Ação do Setor Educacional do Mercosul (SEM) entre 1992 e 2025, que examina de que modo esses planos orientam as políticas públicas educacionais dos países-membros, destacando o papel da educação na promoção da integração econômica e cultural sul-americana, bem como os limites dessa proposta diante dos desafios estruturais internos de cada país.

De forma geral, a abordagem metodológica mais recorrente é de natureza qualitativa, com predominância de estudos de caso, uso de entrevistas, análise documental e observação participante. Quanto aos referenciais teóricos, sobressaem autores da sociologia da educação, das políticas públicas e da antropologia, como Pierre Bourdieu, Stephen J. Ball e Néstor García Canclini, além de autores da educação comparada e intercultural, como Catherine Walsh e

Vera Candau. Em menor medida, aparecem estudos fundamentados na história da educação, sobretudo os que adotam perspectivas histórico-culturais ou transnacionais.

Nesse panorama, a pesquisa em desenvolvimento insere-se prioritariamente no eixo das relações de cooperação internacional em educação, articulando-se também ao eixo da gestão e implementação de políticas educacionais. Seu objetivo é analisar os tensionamentos e contradições que emergem da formulação e da implementação das políticas de cooperação internacional entre o Amapá e a Guiana Francesa, com atenção especial aos deslocamentos entre os discursos normativos e os usos locais dessas políticas.

Conclusões

A análise da produção acadêmica sobre políticas educacionais em contextos de fronteira evidencia que a temática se consolidou como objeto de interesse em diferentes áreas de pesquisa, para além da Educação, abrangendo campos como Relações Internacionais, Estudos da Linguagem, Estudos Comparados sobre as Américas, entre outros. Observa-se a concentração de estudos nas regiões Sul e Centro-Oeste, historicamente vinculadas ao Mercosul, mas também uma expansão recente para a Amazônia, impulsionada pela interiorização da pós-graduação e pela inclusão de estados da região Norte no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), a partir de 2014.

Essa lacuna reforça a pertinência de questionamentos sobre a forma como as políticas educacionais se estruturam e como as práticas pedagógicas se moldam nesses territórios de fronteira, nos quais as dinâmicas sociais, políticas e culturais frequentemente escapam aos modelos mais consolidados de análise.

A sistematização permitiu delinear quatro eixos temáticos recorrentes: (I) gestão e implementação de políticas educacionais; (II) formação docente e práticas pedagógicas em contextos fronteiriços; (III) processos de construção de identidades e dinâmicas culturais;

e (IV) relações de cooperação internacional em educação. Tais eixos não se apresentam como categorias estanques, mas se entrelaçam na compreensão das políticas e práticas escolares em zonas de fronteira.

Os estudos analisados revelam avanços, como a criação de experiências pedagógicas interculturais, mas também limites, resultantes de condições locais, descontinuidades políticas e tensões entre diretrizes supranacionais e realidades cotidianas. É nesse panorama que a pesquisa em desenvolvimento se insere, articulando principalmente os eixos da cooperação internacional e da gestão de políticas educacionais, ao buscar compreender as contradições entre discursos normativos e apropriações locais das políticas de cooperação entre o Amapá e a Guiana Francesa.

Assim, esse levantamento não apenas possibilita identificar tendências e recorrências na produção acadêmica, mas também evidencia ausências significativas que justificam a pesquisa em curso. Ao destacar a carência de estudos sistemáticos sobre as relações educacionais no contexto franco-brasileiro, contribui-se para sustentar a necessidade de aprofundar investigações que considerem a fronteira Amapá–Guiana Francesa como objeto histórico, social e educacional específico.

Referências

- Amapá. GEA renova acordo com a Guiana Francesa para a formação de professores. Portal do Governo do Amapá, Macapá, 20 mar. 2018. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2003/gea-renova-acordo-com-a-guiana-francesa-para-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 16 maio 2025.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Coordenação de Política de Formação;
- Argentina. *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Cooperación Internacional*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. *Escolas de Fronteira*. Brasília; Buenos Aires, mar. 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf. Acesso em: 04 ago.2018. s/n

- Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Plano Nacional de Pós-Graduação 2024–2028*. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.
- Bueno, M. L. M. C.; Souza, K. R. (2021). Programa Escolas Interculturais de Fronteira e a realidade Brasil/Paraguai: uma política de integração regional para a fronteira. *J. Pol. Educ-s*, Curitiba, v. 15, e74213, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692021000100121&lng=pt&nrm=iso acessos em 10 fev. 2025.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Catálogo de Teses e Dissertações*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.
- União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Escolas de Fronteira – Programa intercultural terá mais países, cidades e idiomas. *UNDIME*, 05 nov. 2013. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/escolas-de-fronteira-programa-intercultural-tera-mais-paises-cidades-e-idiommas>. Acesso em: 10 maio 2023.
- Souza, P. R. (1998). (Apresentação). In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O Ensino de História e Geografia no Contexto do MERCOSUL*. Brasília: MEC/SEF. 120f.

Capítulo 5



Espaços não formais de ensino: percepções docentes sobre o potencial de uma trilha de História no parque do Museu Paraense Emílio Goeldi

Ronaldo dos Santos Farias
(Instituto Federal do Pará)

Ivan Borroto Ródriguez
(Museu Paraense Emílio Goeldi)

Introdução

O ensino de História no Brasil, desde sua institucionalização, enfrenta desafios relacionados tanto ao seu papel social quanto às práticas pedagógicas que orientam a sala de aula e à forma como os alunos se relacionam com o conhecimento (Pereira; Graebin, 2010). Durante muito tempo, predominou um modelo tradicional, centrado na memorização de fatos, datas e nomes, que consolidou a ideia de que a disciplina se restringe a um exercício de “decoreba” (Schmidt; Cainelli, 2009). Essa concepção reducionista, embora criticada desde o século XIX e revista em diferentes reformas curriculares, ainda persiste no imaginário escolar, limitando a História a um saber estático, distante da realidade dos estudantes. Essa prática pouco contribui para a formação crítica, pois não favorece a compreensão do passado em relação aos problemas do presente (Bittencourt, 2008).

As transformações sociais, culturais e tecnológicas do século XXI exigem novas metodologias educativas, capazes de engajar os

estudantes, promover aprendizagens significativas e desenvolver competências voltadas à cidadania. Nesse sentido, a escola deve assumir um papel central na vida social, superando a visão burocrática e restrita que muitas vezes a distância dos jovens. “A escola deve ser o centro da vida social, e não um serviço administrativo, ‘odiada’ por muitos de seus alunos, que se sentem livres apenas quando estão fora dela” (Gohn, 1999, p. 109. Destaque do original).

Contudo, um dos principais obstáculos enfrentados no cotidiano escolar ainda é a falta de materiais didáticos que dialoguem de modo efetivo com o patrimônio cultural, histórico e arqueológico e poucos pesquisadores produzem recursos acessíveis à comunidade escolar, o que gera uma lacuna entre a produção acadêmica e as demandas pedagógicas (Teixeira, 2008). Nesse cenário, cabe ao professor buscar alternativas que incluam novas linguagens, como literatura, cinema, música, fotografia, oralidade, patrimônio e museus. Ao assumir o papel educador, o docente amplia as possibilidades de ensino, na quais os alunos não apenas recebem informações, mas desenvolvem a capacidade de análise crítica e de construção de consciência histórica.

Uma alternativa relevante são os espaços não formais de educação, entre os quais os museus ocupam posição de destaque. Essas instituições, ao longo da história, assumiram funções de representação, preservação e também de difusão de conhecimento, podendo influenciar tanto o presente quanto o futuro das sociedades (Fabbri, 2011). A experiência museal, entretanto, não se limita à contemplação passiva: o visitante é agente ativo de sua própria vivência, interagindo de maneira sensorial, emocional e reflexiva com os objetos e ambientes (Cury, 2011). Nessa perspectiva, ao afirmar que visitar um museu significa também problematizar os significados do espaço, de seu acervo e de sua monumentalidade, reconhecendo sua dimensão histórica e social (Silva; Guimarães, 2017).

Os museus, em particular, configuram-se como espaços privilegiados para essa aprendizagem fora da sala de aula. Embora historicamente associados à legitimação de uma memória oficial e

à celebração do poder, eles são também lugares de disputas simbólicas, onde diferentes grupos sociais buscam inscrever suas narrativas (Considera, 2015). O museu não deve ser entendido como espaço de contemplação, restrito a especialistas, mas como ambiente de diálogo, conflito e reconstrução cultural (Canclini, 1997). Dessa forma, o museu se revela como um campo político-cultural, no qual memórias, experiências e significados são constantemente produzidos e reinterpretados.

A utilização pedagógica desses espaços, porém, exige planejamento e fundamentação teórica. Ao optar pelo museu como recurso didático, o professor precisa considerar as concepções de Estado, poder, ideologia e a centralidade da memória no processo histórico (Martins, 2011). A educação museal, consolidada sobretudo na contemporaneidade, propõe compreender os objetos não apenas como peças expostas, mas como documentos históricos que revelam técnicas, costumes, crenças e modos de vida (Bittencourt, 2008). Assim, a cultura material transforma-se em fonte de investigação, permitindo ao estudante desenvolver habilidades de análise, interpretação e problematização histórica.

É nesse horizonte que se insere o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), fundado em 1866, uma das instituições científicas mais antigas do Brasil e referência internacional nos estudos sobre biodiversidade e culturas amazônicas (MPEG, 2009). Sua missão ultrapassa a pesquisa: busca difundir conhecimentos, valorizar o patrimônio e aproximar a sociedade da ciência e da História da Amazônia. O Serviço de Educação (SEEDU), criado para fortalecer esse diálogo, desenvolve atividades educativas em diferentes formatos, como visitas mediadas, oficinas, exposições interativas e projetos voltados a públicos diversos. Por meio de suas ações educativas, o museu oferece oportunidades para que professores e estudantes ampliem suas experiências de aprendizagem, aproximando o conhecimento científico e histórico da realidade amazônica. Essa interação possibilita que os conteúdos trabalhados em sala de aula ganhem concretude nas

exposições, coleções e espaços do Parque Zoobotânico, favorecendo uma compreensão mais ampla da história, da cultura e da biodiversidade da região.

No entanto, o setor ainda carece de uma sistematização teórico-metodológica que garanta maior consistência às práticas e aponta que a construção de um referencial orientador poderia consolidar a identidade educativa do museu, preservando sua memória institucional e afirmando a importância da educação museal como instrumento de valorização da Amazônia (Santos; Rodriguez, 2025). Por outro lado, os autores do artigo observam que, diante da grande demanda pelas ações educativas do setor, estas têm sido criadas e desenvolvidas sem que os educadores disponham de estratégias capazes de oferecer certezas quanto aos impactos dessas ações no público visitante. Esse é o caso do Núcleo de Visitas Orientadas (NUVOP), responsável pelo atendimento de grupos escolares ao Parque Zoobotânico do Museu. Nesse setor, as trilhas e visitas orientadas são, em geral, elaboradas e desenvolvidas sem uma compreensão clara de sua utilidade ou do impacto que têm sobre os professores e os alunos visitantes.

É importante lembrar que, uma ação educativa é “[...] qualquer ação, material, proposta, objeto, etc., planejado com intenções de ensino e divulgação e que busque a aprendizagem e a produção de significados junto ao público [...]” (Marandino, 2011, p. 22). Assim, de acordo com a autora, além das intenções educativas, a ação deve estar aberta à participação de seu público-alvo. Essa participação pode ser garantida por meio de processos avaliativos ou mediante participação de representantes do público-alvo na criação e/ou desenvolvimento das ações. Em qualquer caso, a intenção é a construção de códigos comunicacionais comuns entre educadores e público-alvo. Nesse sentido, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1983, p. 43).

Dessa forma, diante da realidade descrita para o setor educativo e com o objetivo de construir uma ação educativa do tipo trilha no

âmbito do NUVOP, este estudo apresenta resultados preliminares no âmbito de uma pesquisa maior que se propõe analisar o potencial didático de uma trilha de História no Parque Zoobotânico do MPEG.

Procedimentos metodológicos

Para tal, este trabalho adota uma abordagem qualitativa, que, se ocupa “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo et al. 1994, p. 25).

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio da entrevista semiestruturada (Lüdke; André, 1986). Permite ao entrevistador fazer adaptações no decorrer da entrevista para a obtenção dos resultados. As mesmas seguiram um roteiro previamente elaborado, contendo perguntas abertas que buscavam compreender as percepções de dois docentes sobre a trilha, relação com o currículo de História e a sua contribuição para a prática pedagógica. As falas foram gravadas e transcritas no *Speech-to-Text* e revisadas para corrigir eventuais erros.

Antes de iniciarmos as entrevistas, apresentamos os objetivos da pesquisa aos sujeitos selecionados; posteriormente, depois de concordarem com as informações fornecidas, eles tomaram ciência e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponibilizado pelos pesquisadores.

Os perfis dos docentes entrevistados são os seguintes: Professor(a) 1: possui 6 anos de docência, Graduado(a) em História, pós-graduação em andamento em ciências ambientais, atuando no ensino fundamental II da rede privada, com turmas do 6º ao 9º ano. Professor(a) 2: possui 3 anos de docência, é licenciado(a) em História, atuando no ensino fundamental II e ensino médio da rede pública.

A análise desse potencial uso foi baseada na percepção de professores de história da educação básica entrevistados após lerem e analisarem a trilha, os resultados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas e são discutidos com dados da literatura.

A trilha “Marcos e Mistérios: Entre História e Natureza”, criada no Núcleo de Visitas Orientadas (NUVOP) que faz parte do SEEDU do Museu Paraense Emílio Goeldi. Trata-se de um roteiro educativo que articula elementos históricos e ambientais presentes no Parque Zoobotânico da instituição.

A trilha tem duração de 45 minutos, é composta por 15 pontos de visitação (5 prédios, 3 monumentos, 3 árvores, 1 animal e 3 outros objetos de memória). Cada parada foi planejada para promover diálogos entre História, Ciência e Patrimônio. A trilha pode ser lida em detalhes no link:

https://drive.google.com/file/d/1PsoR_UeK_3kcoWlUvpKCW4JX2eJ9acJ/view?usp=sharing

Discussão dos dados

As entrevistas realizadas com os professores revelam percepções sobre o potencial pedagógico da trilha. Ao analisarmos as falas, nota-se a presença de uma visão crítica em relação ao ensino tradicional da disciplina de História e a valorização dos espaços não formais como alternativas metodológicas.

Um primeiro ponto recorrente nas entrevistas refere-se à superação da ideia de que a História é uma disciplina “chata” ou restrita à memorização. Professor(a) 1 observa que “quando a gente pensa em ensino de História, pelo menos a maioria das pessoas pensava como algo chato, monótono, sem pensar muito no ensino como algo que pode ser explorado de diversas maneiras, inclusive por meio das trilhas”. Essa percepção vai ao encontro de (Bittencourt, 2008), para quem a centralidade da memorização esvazia a dimensão crítica do ensino, reforçando a necessidade de estratégias mais dinâmicas.

Outro aspecto de destaque refere-se à relação entre a trilha e os conteúdos curriculares. Professor(a) 1 exemplifica essa possibilidade ao afirmar que, ao tratar do período colonial, costuma “citar o

exemplo da Viagem Filosófica do Alexandre Rodrigues Ferreira pelas capitanias do Grão-Pará e Rio Negro”, relacionando a experiência de caça de animais amazônicos, à discussão em sala de aula. Essa conexão evidencia a potencialidade da trilha em oferecer uma ponte entre o currículo escolar e a História da Amazônia, frequentemente marginalizada nos livros didáticos. Professor(a) 2, por sua vez, resalta que “a trilha pode contribuir principalmente com o auxílio de guia. (...) Ela proporciona uma consciência histórica mais ampla, envolvendo tanto a história local e regional quanto a nacional e a ambiental”. Nesse sentido, percebe-se que a trilha não apenas complementa o currículo, mas também promove uma ampliação da visão histórica dos alunos, algo que muitas vezes não é contemplado nos livros didáticos convencionais.

As falas dos docentes também apontam o potencial da trilha em despertar o engajamento e o pertencimento dos alunos. Professor(a) 1 defende que “esses momentos de levar o aluno para fora da sala e usar o museu como impulsionador do ensino-aprendizagem chamam muita atenção positivamente e podem contribuir demasiadamente para o ensino de História”. Professor(a) 2 complementa relatando que, em experiências anteriores com visitas escolares, os estudantes declaravam: “professora, gostei muito, vou sempre lembrar desse dia!”, destacando a dimensão formativa e afetiva da atividade.

Esses depoimentos confirmam que os espaços não formais de ensino oferecem experiências marcantes, capazes de atrair os jovens que frequentemente se sentem desmotivados na sala de aula. A partir dessas observações, pode-se discutir que os espaços não formais não atuam apenas como cenário de aprendizagem, mas como catalisadores de experiências significativas que vinculam o conhecimento histórico à afetividade e à memória dos alunos.

Apesar dos aspectos positivos, os entrevistados também apontaram limitações. Professor(a) 1 destacou a ausência de recursos voltados à acessibilidade: “quando pensamos em museus, geralmente o público-alvo são pessoas sem nenhuma especificidade. Então, é sempre válido

ter profissionais capacitados para auxiliar o instrutor e atender esses alunos”. Já o Professor(a) 2 sugeriu a ampliação da trilha em formato de recurso didático: “sugiro que sejam ampliados e transformados em material didático. (...) Assim, além de servir para quem visita a trilha presencialmente, o material poderia ser utilizado em sala de aula, mesmo por aqueles que não têm condições de ir ao museu”.

No entanto, é importante enfatizar que o objetivo principal da trilha não é simplesmente levar o museu à sala de aula, mas proporcionar aos alunos a experiência de sair da escola e vivenciar o conhecimento no espaço do museu. Essa experiência direta é o que confere à trilha seu verdadeiro potencial pedagógico, pois permite que os estudantes interajam com os objetos, o ambiente e as narrativas históricas de forma concreta.

Um elemento comum nas falas dos docentes é a ênfase na importância da mediação. Professor(a) 2 considera que “com a mediação do guia, é possível trazer uma perspectiva historiográfica mais completa, adequada a cada nível de ensino”, enquanto professor(a) 1 observa que, em sala de aula, utilizaria o mapa da trilha como preparação para a visita presencial, articulando conteúdos curriculares aos pontos de parada. Essa antecipação pedagógica se aproxima da ideia de pré-mediação museal (Martins, 2011), segundo a qual o processo educativo deve começar antes mesmo da visita, preparando o olhar e o repertório dos estudantes.

Nesse ponto, se coloca na reflexão sobre como a mediação transforma a experiência educativa: não se trata apenas de transmitir informações, mas de construir contextos interpretativos e estimular a reflexão crítica, de modo que o aprendizado seja mais profundo e conectado à realidade dos estudantes.

Conclusão

Os resultados apresentados nesta etapa da pesquisa indicam que os professores participantes reconhecem o potencial educativo dos espaços não formais, em especial da trilha histórica, como estratégia

capaz de enriquecer o ensino de História. A trilha “Marcos e Mistérios: Entre História e Natureza” mostrou-se uma proposta promissora, ao articular elementos históricos, ambientais e patrimoniais presentes no Parque Zoobotânico do Museu Paraense Emílio Goeldi, permitindo novas formas de mediação entre o conhecimento escolar e o patrimônio amazônico.

Contudo, a análise das entrevistas revelou uma limitação importante: a falta de domínio por parte dos docentes sobre a trilha e seus referenciais teórico-metodológicos. Esse aspecto sugere que, embora os professores percebam o valor pedagógico da proposta, ainda há uma distância entre o reconhecimento do potencial educativo e a apropriação efetiva desse recurso em suas práticas. Tal limitação pode estar relacionada à ausência de formação específica sobre educação museal e ao pouco contato prévio dos docentes com a ação educativa desenvolvida pelo Museu Goeldi.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de fortalecer o diálogo entre escolas e instituições museais, promovendo formações continuadas que abordem o uso pedagógico de trilhas, visitas e outros recursos não formais de ensino. Além disso, é fundamental investir na produção de materiais de apoio e estratégias de acessibilidade que favoreçam a utilização da trilha por públicos diversos e ampliem sua aplicabilidade em contextos escolares.

Como desdobramento, recomendamos o desenvolvimento de novas pesquisas que aprofundem o estudo sobre o uso da trilha sob diferentes perspectivas, como a dos alunos participantes, dos mediadores do museu e dos gestores educacionais, de modo a compreender os impactos efetivos da experiência museal na aprendizagem histórica. Investigações comparativas entre escolas públicas e privadas, bem como estudos longitudinais que acompanhem o uso da trilha ao longo do tempo, também poderiam contribuir para avaliar sua consolidação como ferramenta didática.

Destaca-se que as considerações aqui apresentadas representam uma conclusão parcial de uma pesquisa em andamento. Os dados

obtidos até o momento sinalizam caminhos promissores, mas ainda demandam aprofundamento analítico e ampliação do número de participantes para que seja possível compreender de maneira mais ampla o papel da trilha histórica na formação docente e na construção da consciência histórica no contexto amazônico.

Referências

- Bittencourt, C. M. F. (2008). *Ensino e História: fundamentos e métodos* (2a ed.). Cortez. <https://ppghistoria.furg.br/images/Selecao/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf.pdf>
- Canclini, N. G. (1997). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. EDUSP.
- Considera, A. F. (2015). *Direito à memória e museus*. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 4(8), 147–157. Universidade de Brasília. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/39148/29382>
- Cury, M. X. (2011). Museus em transição. Em SISEM-SP (Org.), *Museus: o que são, para que servem?* (pp. 17–29). SISEM. https://www.sisemsp.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Museus_o_que_sao_para_que_servem.pdf
- Fabbri, A. (2011). Museus: o que são, para que servem. Em SISEM-SP (Org.), *Museus: o que são, para que servem?* (pp. 49–69). SISEM. https://www.sisemsp.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Museus_o_que_sao_para_que_servem.pdf
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* (7a ed., Trad. R. D. de Oliveira, Pref. J. Chonchol). Paz e Terra. (Coleção O Mundo, Hoje, v. 24). <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf>
- Gohn, M. G. (1999). *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU. https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Ludke_Andre-Pesquisa_Educaca_abordagens_qualitativas.pdf
- Marandino, M. (2011). *Por uma didática museal: propondo bases sociológicas e epistemológicas para a análise da educação em museus* [Tese de Livre-Docência, Universidade de São Paulo]. Faculdade de Educação, USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-22102014-084427/pt-br.php>

- Martins, L. (2011). *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Faculdade de Educação, USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-151245/pt-br.php>
- Museu Paraense Emílio Goeldi. (2009). *Museu Paraense Emílio Goeldi: o museu da Amazônia*. Museu Paraense Emílio Goeldi. <https://repositorio.mcti.gov.br/handle/mctic/5044>
- Pereira, N. M., & Graebin, C. M. G. (2010). Abordagem temática no ensino da História. Em V. L. M. Barroso et al. (Orgs.), *Ensino de história: desafios contemporâneos* (pp. 169–182). EST; Exclamação; ANPUH/RS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213975>
- Santos, L. R. A. dos, & Borroto Rodríguez, I. (2025). O Museu Goeldi e a educação museal: trajetória e desafios de um setor educativo (2001–2022). *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, 33, 1–39. <https://www.scielo.br/j/anaismp/a/dVFXtFNLRhJYCGTv9TnHy6M/?format=html&lang=pt>
- Schmidt, M. A., & Cainelli, M. (2009). *Ensinar História. Pensamento e ação na sala de aula (2 ed.)*. Scipione.
- Souza Minayo, M. C. de (Org.), Deslandes, S. F., Cruz Neto, O., Gomes, R.. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes. <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>
- Teixeira, C. A. R. (2008). A educação patrimonial no ensino de História. *Biblos*, 22(1), 199–211. <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/868>

Capítulo 6



Protesta Social: ¿Cómo enseñar historias difíciles?¹

Karen Maricel Franco Bautista
(Universidad Distrital Francisco José de Caldas
e Universidade Federal do Paraná)

Introducción

El trabajo “Protesta social: ¿Cómo enseñar historias difíciles?”, hace parte de la tesis doctoral “La protesta se mira en la escuela: Educación en derechos humanos y movilización social (2019-2021)”, dirigida por el profesor Dr. Diego Hernán Arias Gómez, que tiene por objetivo analizar la enseñanza en la educación media de la protesta social ocurrida en Colombia entre 2019 y 2021 desde la educación en derechos humanos.

El propósito de este trabajo es reconocer las estrategias didácticas de docentes de educación media en el abordaje de la protesta social en el marco de la educación en derechos humanos entre 2019 y 2021 en Colombia. Como metodología se empleó la entrevista

¹ Este trabajo presenta resultados de la investigación doctoral *La protesta se mira en la escuela: educación en derechos humanos y movilización social (2019–2021)*, desarrollada en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE-UD), Bogotá, Colombia. Adicionalmente, se enmarca en la beca del programa Move La América, financiada por CAPES, para la investigación doctoral *La protesta se mira en la escuela: educación en derechos humanos y movilización social en Colombia y Brasil*, realizada en la Universidad Federal de Paraná (Curitiba, Brasil) entre el 1 de junio y el 30 de noviembre de 2025. Cuenta con el respaldo de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá.

semiestructurada a 20 docentes, 30 estudiantes y 4 exalumnos, además del análisis documental de 6 currículos escolares de educación media de escuelas públicas de Bogotá, Cali y Medellín (Colombia).

Los resultados muestran que, aunque es un desafío la enseñanza de las historias difíciles en la escuela, es necesaria para la comprensión y reflexión de las realidades con relación a la historia reciente del país y la construcción de otros futuros posibles. Las protestas sociales en Colombia entre 2019 y 2021 representaron para los docentes desafíos a nivel personal y profesional, junto con las condiciones derivadas de la pandemia, lo ocurrido durante estos tres años configuró contextos que a la luz de esta investigación llevaron a encontrar vacíos investigativos sobre el quehacer del docente de ciencias sociales en el aula, más allá de la transmisión de contenidos y de la enseñanza del conocimiento social e histórico (Arias y Amador, 2024). Este acápite presenta interacciones entre docentes y estudiantes que llevan a pensar y cuestionar la práctica pedagógica a la luz del abordaje de *historias difíciles* (Borries, 2018) en el aula, como las que son objeto de estudio de este documento.

Discusión de datos

En la educación básica y media confluyen el saber escolar y la práctica escolar en la enseñanza de las ciencias sociales que toman distancia de las disciplinas científicas en tanto su naturaleza, método y objetivos son tangencialmente diferentes. Así, la enseñanza de las ciencias sociales convoca, entre otras, a la confluencia de nuevas y antiguas problemáticas sociales y políticas que son objeto de atención educativa (Arias, 2020), pero, también, de tensiones que llevan a determinar lo que se enseña o no en el aula, por tanto, son los docentes los que determinan las acciones, temas y profundidad de lo que se aborda en las clases (más allá de la normativa), pero, contrario a pensar en devaluar las decisiones sobre su quehacer, aduciendo a la reducción de esfuerzos en la práctica pedagógica

o el agotamiento por las extenuantes cargas de trabajo (entre lo académico y lo convivencial), esta sección resalta cómo estas resoluciones en el aula obedecen a las complejidades de ser docente de ciencias sociales en Colombia.

Al preguntarle a docentes y estudiantes ¿Qué lugar tuvo en la escuela la protesta social? y ¿En algunas clases se habló sobre la protesta social de estos últimos años en Colombia? las respuestas obtenidas llevaron a encontrar sentimientos entre lo que aconteció en los colegios, la situación en las movilizaciones y las posturas de los docentes. Si bien, hubo reconocimientos a los docentes que, de una forma u otra, abordaron las movilizaciones, el marco de la entrada o no de un concepto complejo, como el de las protestas, implica tensiones entre los intereses de las partes que intervienen y de las situaciones que suscitan las movilizaciones, entre otras particularidades del contexto, estuvo asediado por elementos que impactan la dinámica del aula, sus contenidos y cómo enseñar las ciencias sociales en Colombia.

A este respecto, docentes, estudiantes y exalumnos coincidieron en resaltar tres aspectos que demuestran las complejidades de ser docente de ciencias sociales en el país. El primer factor corresponde a la referencia, en el discurso de los estudiantes, del uso de la violencia para resolver situaciones complejas y lo que esto provoca en términos de afectaciones emocionales en los docentes, así lo manifiesta la profesora Luz Adriana:

Es muy difícil tratar estos temas como la protesta, ya ellos tenían una mentalidad muy, muy violenta porque su contexto era violento, la inseguridad... y uno les enseña que hay que acudir a la institucionalidad, a la Comisaría de Familia, a la Personería, que hay que evitar reproducir más violencia. Entonces un estudiante mencionó 'ya no profe, que cuento de Fiscalía, eso se pican y se tiran al río' y yo era aterrada. En otra clase estábamos hablando

sobre la explosión de Bojayá² cuando el atentado a la iglesia y lo que era la dignidad del ser humano, les mostré las imágenes, les dije que los enfrentamientos duraron 4 días y la situación de los muertos desde 4 días, ahí tirados, que empezaban a oler feo y una niña levantó la mano y me dijo ‘profe por qué no los tiraron al río’. Yo lloré, ese día lloré.

Estas menciones muestran una primera dimensión de la complejidad de enseñar historias difíciles en la escuela, esas historias “traumáticas” que muchas veces se prefiere no recordar u ocultar (Borries, 2018) porque están cargadas de sucesos impactantes, contextos políticos y cargas emocionales que requieren de un abordaje cuidadoso, que implican empatía y alteridad, sin embargo, para los docentes se dificulta tratarlas en el salón de clases, ante la persistencia de contextos violentos que influyen en la forma de pensar de los estudiantes y, en esa medida, afectan también, la estabilidad emocional e incluso mental de las y los maestros, como es evidente en los datos expuestos.

El segundo factor, que determina el quehacer de los docentes de ciencias sociales, es la vigilancia a la que están expuestos a partir de su trabajo en el aula. Este componente está representado en la presencia intimidatoria de los padres de familia al acecho de las clases y la exigencia de neutralidad a la acción docente en la enseñanza de historias difíciles, así lo compartió la estudiante Isabella *“Los profes evitaban hablarlo, cómo decirlo, también me imagino que para evitar*

2 El 2 de mayo de 2002, guerrilleros de las Farc y paramilitares se enfrentaron entre las cabeceras municipales de Vigía del Fuerte y Bojayá, conocida en la zona como Bellavista. Los paramilitares se escondieron detrás de la Iglesia y hacia las 11 de la mañana las Farc lanzaron contra ellos una pipeta de gas llena de metralla que cayó dentro de la parroquia, donde se refugiaban más de 300 personas. El cilindro bomba rompió el techo de la iglesia, impactó contra el altar y estalló produciendo una gran devastación. El enfrentamiento había empezado el 20 de abril y duró hasta el 7 de mayo (Comisión de la Verdad Colombia, 2019).

problemas con los padres de familia o alguna vaina”, así, también, lo mencionó la profesora Alejandra:

En el colegio no se abordó como tal por diferentes situaciones, primero, porque estamos en virtualidad y en la virtualidad, pues, estaban detrás los padres de familia, cierto, entonces sabemos que en una institución los padres de familia son diferentes, por ejemplo, hay papás que son policías, hay papás que también hacen parte del ejército. Era cierto que estaban a favor o en contra de todas estas situaciones, entonces como para no incitar tratamos de ser muy neutrales.

Llama la atención el énfasis en el autocuidado de los docentes al referirse a las complejidades de hablar sobre las movilizaciones en relación con la presencia en la escuela de padres de familia que son o podrían ser miembros de la policía o del ejército. Parece asistírles una sensación de zozobra o miedo, al relatar los problemas que les pueda generar tratar temas específicos en las clases y que impliquen cuestionamientos de parte de figuras inmersas en los contextos de estudio, que se abordan desde la historia reciente en la enseñanza de las ciencias sociales.

De acuerdo con lo anterior, se puede deducir que la presencia vigilante de las familias al quehacer del docente de ciencias sociales incide en la posibilidad o imposibilidad de abordar en el aula contextos como las protestas sociales, esto en cuanto a la seguridad del maestro y las implicaciones de tener vinculados a las escuelas o muy cercanas a estas, actores que probablemente hacen parte de las múltiples estructuras violentas y conflictivas del país.

El tercer factor identificado, corresponde a la sospecha de que el profesor de ciencias sociales no enseña, sino que adoctrina en sus clases, así lo recuerda la profesora Silvia:

Pues digamos que sí se hablaba sobre todo con los chicos grandes, ellos empiezan a indagar y no, no es que uno adoctrine como se dijo en algún momento que se estaba adoctrinando, no, los chicos

ya tienen una conciencia social y empiezan a indagar, profe por qué esto, por qué lo otro, ellos la tienen clara, desafortunadamente, a veces somos los adultos los que pensamos que no, pero ellos sí. Hay muchos que entienden esos procesos y ellos son los primeros que salen a luchar por sus derechos.

Se entiende que, bajo la sospecha del docente que adoctrina, se convierte en una complejidad abordar contenidos que lleven inmersos conceptos, ideologías, análisis, toma de posición y todo tipo de acción política que pueden emplearse para juzgar y desacreditar la labor del docente de ciencias sociales. Así, las movilizaciones entre 2019 y 2021 como contenido de trabajo en el aula son ejemplo de ello. Estas idas y vueltas entre qué y cómo estudiar el contexto en las clases, ante la exigencia de los estudiantes enfrentó a los docentes a reconocer que no es una tarea sencilla enseñar en contexto y mucho menos, ante las dimensiones de los hechos estudiados.

Un segundo espacio, agrupa los cuestionamientos que los estudiantes hicieron a partir de las acciones de algunos de sus profesores frente a las protestas sociales en Colombia, entre 2019 y 2021, llamó la atención de los estudiantes encontrar en los discursos de los docentes información que no coincidía con lo que se vivía en las calles. Este análisis de los estudiantes permite entre ver que los docentes, de acuerdo a sus intereses, consumen, también, un tipo de medios de comunicación a partir de los cuales construyen sus opiniones y las comparten en el aula, sin embargo, la gran crítica de los estudiantes está relacionada con la forma en que, las posturas de varios de sus profesores construidas a partir de una forma de negacionismo de lo que sucedía en el país desde la prensa tradicional y, de lo que parece, la falta de reconocimiento y vivencia de la realidad, cerraban la oportunidad al debate y al diálogo en las clases.

A las críticas de los estudiantes, se sumaron reflexiones de los docentes frente a lo que, para ellos, era desconocido, que corresponde a las realidades de una escuela que se hicieron presentes en el marco

de las protestas y que solo en ese contexto les fue posible reconocer, sí lo mencionó el profesor Juan Carlos:

“El paro no para” decían y se iban allá a ayudar, a que no les subieran a los huevos ni al pan, el precio de los alimentos los afectaba a los papás y como este es un sector que vive básicamente de la informalidad, o sea como más o menos el 50% de los papás o de los acudientes. Entonces el tema de la pandemia les afectó mucho y fuera de eso pues que les llegaran con esa iniciativa de reforma tributaria, pues los papás se vieron muy afectados acá, incluso en este colegio se hizo una iniciativa pues para recoger mercados, esa era otra realidad.

Este encuentro con la realidad de los estudiantes, en profundidad, lleva a reconocer una escuela que se escapa de la vivencia y experiencia de los docentes. La cotidianidad de los estudiantes, representada en las situaciones descritas, determinó en mayor grado los motivos de su participación en las protestas y por qué para ellos fue tan significativo este momento de la historia reciente del país. Ahora bien, esta advertencia de los docentes de desconocer en detalle la realidad de sus estudiantes reabre el debate frente aquello que se debe saber del contexto para que desde la escuela se pueda dar respuesta, en lo que le corresponde a la misma, a las necesidades de quienes asisten al colegio.

Conclusiones

Los docentes y estudiantes entrevistados revelaron críticas, realidades y contextos que enmarañan la acción pedagógica de los profesores de ciencias sociales en la escuela, desde descubrir discursos austeros formados a partir de consumos de medios acríticos y con intereses marcados, pasando por posiciones negacionistas, hasta las complejidades que implica ser docente de ciencias sociales en contextos donde se encuentran en pugna intereses más allá de la escuela. En ese sentido, aunque las movilizaciones revistieron de gran

trascendencia en Colombia, el abordaje o no de la mismas, estuvo mediado por posiciones que se han construido en relación con la falta de criticidad, pero, además, desde el dolor y las afectaciones mentales y emocionales de la reproducción de discursos deshumanizados, el seguimiento a lo que dice y hace el docente y el miedo que impone sentirse en riesgo en determinados contextos y actores que son parte o están muy próximos a los colegios.

Se pudieron establecer relaciones entre las estrategias didácticas, los recursos pedagógicos descritos y lo que sucede con el docente en escenarios escolares permeados por situaciones que los exceden. En ese sentido, enseñar historias difíciles, como las protestas sociales ocurridas en Colombia entre 2019 y 2021, puede propiciar escenarios para cuestionar la labor de los docentes. Por otro lado, el compromiso ético-político del docente de ciencias sociales parece estar ausente cuando es evidente su desinterés por el contexto o impone su versión de los hechos, antes que establecer puentes entre el diálogo y el disenso, lo que a la larga poco contribuye en la formación de estudiantes críticos y reflexivos.

Como fue evidente, el abordaje de las movilizaciones en el aula hace parte de un saber que se construye en el marco de las vicisitudes de contextos, en el que lógicas profesionales, disciplinares, socioeconómicas y políticas inciden en su configuración, en donde la aproximación a esta clase de contenidos se hace con tal cuidado que pueda encuadrarse en las políticas públicas establecidas (Arias, 2015). Ante el panorama descrito y, probablemente, alineado con un momento social de reivindicaciones, los docentes, estudiantes y exalumnos partícipes de la investigación, dejan entrever la necesidad de pensar en otras formas de ser y hacer en la escuela y en el país, que guarde relación entre el saber, el contexto y las posibilidades de proyectar escenarios que lleven a transformar realidades.

Referencias

- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, 42, 29–41. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3158/2793>
- Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 77–92. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Arias, D., & Amador, J. (2024). Entre la calidez y el debido proceso. Interacciones docente-estudiante en el aula de ciencias sociales. *Pedagogía y Saberes*, 60, 132–145. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-20067>
- Borries, B. (2018). *Jovens e consciência histórica* (M. Schmidt, M. Fronza, L. Pydd, & L. Da Cunha, Trans.; 1a.). W.A. Editores.
- Comisión de la Verdad Colombia. (2019, noviembre 18). *Fin a 17 años de duelo. Bojayá entre la esperanza y el temor*. Comisión de La Verdad. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/fin-a-17-anos-de-duelo-bojaya-entre-la-esperanza-y-el-temor>

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme
a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	Pesquisas em Ensino de História em contexto Panamazônico: desafios e possibilidades
ORGANIZADORES	Erinaldo Vicente Cavalcanti Raimundo Inácio S. Araújo Carlos Augusto G. Souza Raimundo Erundino S. Diniz (Orgs)
SUPORTE	Digital
PROJETO GRÁFICO E CAPA	Pablo Madeira
PÁGINAS 239	
TIPOGRAFIA	Minion Pro CORPO Minion Pro TÍTULOS



**EDITORA
ASSOCIADA
À ABEU**
abeu.org.br

