

Francisco Egberto de Melo
Thiago de Faria e Silva
(Organizadores)

PRÊMIO DÉA FENELON

& Banco de Projetos Prof.
Marcos Silva
2023-2025



Marcus Vinicius Rocha Vieira
Vicente dos Santos Schneider
Djalma Luiz do Nascimento Dantas

Prêmio Déa Fenelon de
Ensino de História

&

Banco de Projetos Prof.
Marcos Silva





Editora Milfontes

Copyright © 2025, ANPUH BRASIL - Francisco E. de Melo & Thiago de F. e Silva (org.).

Copyright © 2025, Editora Milfontes.

Rua Santa Catarina, 282, Carapina, Serra, ES, 29.160-104

Compra direta e fale conosco: <https://editoramilfontes.com.br>

comercial@editoramilfontes.com.br

Brasil

Editor Chefe

Prof. Dr. Bruno César Nascimento

Curadoria do Banco de Projetos prof. Marcos Silva

Francisco Egberto de Melo

Thiago de Faria e Silva

Arrovani Luiz Fonseca

Danilo Alves da Silva

Flávia Beatriz Ferreira de Nazareth de Sousa

Joana Salém Vasconcelos

Júlio César Virgínio da Costa

Luiz Carlos Rodrigues da Silva

Marcella Albaine

Maria Perpétua Baptista Domingues

Marilene Antunes Sant'Anna

Natália Fraga de Oliveira

Natalia Pires

Priscilla Marques Campos

Rubens Baldini Neto

Silmária Reis dos Santos

Taís Temporim de Almeida

Uiran Gebara da Silva

Victor Santos Vigneron de La Jousselandière

Comissão avaliadora do 3º Prêmio Déa Fenenlon

Francisco Egberto de Melo

Thiago de Faria e Silva

Arrovani Luiz Fonseca

Flávia Beatriz Ferreira de Nazareth de Sousa

Francisco de Assis de Sousa Nascimento

Júlio César Virgínio da Costa

Luiz Carlos Rodrigues da Silva

Matheus Oliveira da Silva

Natália Fraga de Oliveira

Natalia Pires Oliveira

Renan Santos Mattos

Silmária Reis dos Santos

Taís Temporim de Almeida

Victor Santos Vigneron de La Jousselandière

Francisco Egberto de Melo
Thiago de Faria e Silva
(Organizadores)

Prêmio Déa Fenelon de Ensino de História



Banco de Projetos Prof. Marcos Silva

Premiados Biênio 2023/2025



Editora Milfontes

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação digital) sem a permissão prévia da editora.

Revisão

Rozimery Baptista Fontana Nascimento

Capa

Imagem da capa:

Não citada

Autor:

*não citado, logo, tenho declarado que não existe intenção de violação de
propriedade intelectual*

Aspectos:

Maria Luiza Fontana Nascimento

Projeto Gráfico e Editoração

Bruno César Nascimento

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P925p Prêmio Déa Fenelon de Ensino de História e Banco de Projetos Prof. Marcos Silva/
Francisco Egberto de Melo; Thiago de Faria e Silva (org.).
Serra: Editora Milfontes, 2025.
140 p.: 23 cm.

ISBN: 978-65-5389-118-0

1. Déa Fenelon 2. Marcos Silva 3. Ensino de História I. Melo, Francisco Egberto
de II. Silva, Thiago de Faria e III. Título.

CDD 992.807

Sumário

Prefácio	7
----------------	---

Vanessa Spinosa, Marcella Albaine & Arrovani Fonseca

Apresentação: Ensino de História como Resistência e Ação: Por uma prática docente comprometida com a dignidade e a democracia	9
---	---

Francisco Egberto de Melo & Thiago de Faria e Silva

Premiados Biênio 2023/2025

I - Akangatu, o levante da memória: ensino de história e letramento patrimonial em Cachoeira dos Índios-PB	33
---	----

Por Djalma Luiz do Nascimento Dantas

II - Meu bairro, minha África: um diálogo entre escola e território na construção de uma educação antirracista.....	67
--	----

Por Marcus Vinicius Rocha Vieira

III - A problematização dos passados presentes da ditadura civil- militar a partir da crítica documental: oficina para educação em direitos humanos na escola EMEF Governador Ildo Meneghetti (POA/RS)	103
---	-----

Por Vicente dos Santos Schneider

Prefácio

Nosso intuito aqui é convidar você para conhecer essa obra. E não é uma tarefa difícil. Aqui você poderá encontrar vários caminhos que fazem com que o campo do Ensino de História tenha vivacidade, cor e razão de existir. Desde os anos 1980, ganhamos muito com o desenvolvimento, no Brasil, de teorias, metodologias e práticas que estão expressadas neste livro digital.

A premiação Déa Fenelon é a materialização de muitos sonhos, afetos e lutas políticas sociais que estão todos os dias no chão da escola. Ao mesmo tempo, é uma obra que não se propõe imutável, pois, ao lê-la, você terá a oportunidade de mobilizar ideias, trazê-las para sua vida escolar e, quem sabe, poderá ser a próxima pessoa a contribuir com dissertações e teses para o Ensino de História.

As escolas não estão alheias às demandas sociais. Ao contrário, estão imersas nelas e, de várias formas, são estimuladas a responder a cada uma delas. Nesse sentido, você poderá observar que há um foco em questões sociais e culturais no ensino de História, sempre alinhado com as necessidades contemporâneas da educação.

Esta obra oferece uma análise detalhada das temáticas predominantes nas dissertações do ProfHistória, proporcionando

uma visão clara das preocupações atuais de docentes em todo o país. Além disso, estes trabalhos produzem historicidade no cotidiano escolar, reafirmando o compromisso com uma educação crítica.

Por fim, reiteramos que se lutamos por espaço nos currículos escolares, por condições de trabalho mais compatíveis e por um ensino de qualidade é porque entendemos que a pesquisa e o ensino de História são formas de resistência e ação, que podem promover a dignidade e adensar a nossa democracia.

Desejamos que tenham uma boa leitura e experiências reflexivas e práticas com esta obra.

Vanessa Spinosa, Marcella Albaine e Arrovani Fonseca

Coordenação do GT Nacional de Ensino de História e Educação -
GTEHE (Biênio 2023-2025)

Apresentação

Ensino de História como Resistência e Ação: Por uma prática docente comprometida com a dignidade e a democracia

Francisco Egberto de Melo (URCA)

Thiago de Faria e Silva (IFB)

O ensino de História constitui-se como um campo de pesquisa consolidado a partir dos anos 1980 e, desde então, tem se expandido continuamente. Este crescimento tem influenciado não apenas a disciplina de História, mas também os campos da educação, da política e das ciências humanas como um todo — em uma dinâmica que não se pauta pela convergência automática, mas pelo diálogo crítico e, por vezes, tensionado. O avanço desta área tem permitido responder a diversas demandas sociais contemporâneas, como aquelas relacionadas à decolonialidade, ao letramento racial, às lutas dos povos originários e quilombolas, à afirmação de identidades LGBTQIAP+ e à centralidade das questões de gênero e feminismo.

Sob esta perspectiva, o ensino de História pode ser pensado, à luz de Michel Foucault, como um campo estratégico na disputa pelos modos de subjetivação. Ensinar História é também intervir

nos regimes de verdade (Foucault, 1979; 2012) que produzem os discursos válidos sobre o passado, o presente e o futuro. É abrir brechas nos dispositivos de poder que regulam o saber escolar, questionando o que se ensina, como se ensina e, sobretudo, a quem este ensino serve.

A nova edição do *Prêmio Déa Fenelon*, promovido pela Associação Nacional de História (ANPUH-BR), é uma potente amostra deste movimento de expansão e amadurecimento do campo. Ao valorizar práticas de ensino que não apenas ensinam sobre a História, mas que produzem historicidade no cotidiano escolar, o prêmio consagra o compromisso da ANPUH com uma educação crítica, democrática e transformadora.

Em outros tempos o debate sobre o ensino de História centrava-se em como tornar a disciplina mais atrativa ou em como “prender a atenção” dos(as) estudantes. Atualmente, compreendemos que a questão central é: a História que ensinamos tem a finalidade de formar sujeitos históricos, conscientes de sua ação no tempo? A tarefa docente exige, portanto, refletir criticamente sobre os conteúdos, os métodos e os sentidos da educação histórica, reconhecendo sua potência política e formativa.

Como nos ensina Hannah Arendt, a educação é o espaço privilegiado da *natalidade* — isto é, da capacidade de agir de modo novo no mundo (Arendt, 1997). Em sua compreensão, o ato educativo não deve ser guiado pela mera reprodução do existente, mas por uma responsabilidade ética com o mundo comum e com as futuras gerações. Ensinar História, nesse sentido, é abrir caminhos para que os(as) estudantes possam agir politicamente, pensar por si mesmos e se colocarem no mundo de forma crítica e sensível.

A publicação desta coletânea, com trabalhos que concorreram ao Prêmio Déa Fenelon, constitui um gesto de partilha e resistência. É uma tentativa de romper o isolamento das experiências e de construir um panorama representativo do ensino de História praticado em diferentes regiões do Brasil. Em tempos de

ataques sistemáticos aos(as) docentes, de negacionismo histórico, de disseminação de desinformação e de propostas que buscam retirar a dimensão política da educação, esta obra se afirma como resposta coletiva e qualificada.

Vivemos um contexto marcado pela precarização das condições de trabalho docente, pelas imposições do empreendedorismo escolar e pelas reformas educacionais que enfraquecem a centralidade da História nas estruturas curriculares. Ainda assim, professoras e professores seguem resistindo. Transformam suas salas de aula em espaços de debate, de escuta, de denúncia das injustiças e de afirmação dos direitos humanos. Ensinam uma História que recoloca no centro do debate os sujeitos historicamente marginalizados: mulheres, negros(as), indígenas, LGBTQIAP+, camponeses, trabalhadores(as), pessoas com deficiência, dentre tantos outros.

Como alertou Foucault, “onde há poder, há resistência” (Foucault, 2014, p. 104). Os projetos aqui reunidos são expressões desta resistência, não como negação simplista, mas como produção de outros modos de ensinar, de narrar o passado, de ocupar o presente e de imaginar o futuro. Eles se inscrevem contra a lógica da submissão e da obediência e afirmam a História como campo de liberdade e de crítica.

O resultado do Prêmio Déa Fenelon, ao longo de suas três edições, questiona os valores cristalizados da tradição escolar e acadêmica que insistem em ensinar para a subserviência. Em uma sociedade marcada pela lógica das Big Techs, pelas bolhas de informação e pela crise mundial do Estado Democrático de Direito, os(as) autores(as) aqui reunidos(as) assumem a tarefa árdua — mas imprescindível — de ensinar uma História que valoriza os que lutaram contra todas as formas de autoritarismo e de arbítrio.

Esta obra é fruto do compromisso coletivo de educadores(as) que não se furtam à responsabilidade de formar sujeitos conscientes e atuantes. Esperamos que ela seja lida, discutida,

apropriada por corações e mentes que desejam construir uma sociedade mais justa. Que sirva como ferramenta para engrossarmos nossas fileiras na luta contra o eurocentrismo, o racismo, o patriarcado, a LGBTfobia e as desigualdades sociais, e em favor de um ensino de História ancorado na vida, no corpo, na natureza e no bem viver.

Afinal, como também nos ensinou Arendt, resistir não é apenas negar, mas agir em conjunto no mundo (Arendt, 2007). E como nos lembra Paulo Freire, a resistência é, sobretudo, um ato de esperança (Freire, 2014).

A Anpuh/Brasil consolida, por meio desta obra, as três primeiras edições do Prêmio Déa Fenelon de Ensino de História e a criação do Banco de Projetos Prof. Marcos Silva. Ambas iniciativas são promovidas pelas Diretorias de Ensino de História e Educação Básica e Ensino de História e Formação Profissional, com o apoio do GT Nacional de Ensino de História e Educação (GTEHE). É mais uma iniciativa de valorização e defesa do ensino de história em todo o Brasil.

O Prêmio Déa Fenelon foi criado por iniciativa da gestão da Anpuh/Brasil no biênio 2019-2021, sob a coordenação do Prof. Mauro Cezar Coelho, com o objetivo de valorizar e premiar projetos de ensino de História de significativa relevância para a Educação Básica. O primeiro edital, lançado em 2021, já enfatizava os principais objetivos do prêmio:

Distinguir e premiar a atuação de tais professores/as é, portanto, reconhecer o lugar que a História Ensinada e o/a professor/a de História da Educação Básica ocupam no campo e sua importância para a categoria. É, também, enfatizar a relevância da História como saber escolar e o papel que ela desempenha no processo de formação de crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica.

A homenagem à profa. Déa Fenelon, que deu nome ao prêmio, surgiu a partir do seu posicionamento em defesa da valorização dos/das docentes de História da educação básica na Anpuh,

do reconhecimento da história ensinada e da importância do ensino de história como campo de pesquisa, como ela defendeu em artigo publicado em 1982 na *Revista Projeto História*:

Por isto estamos insistindo na necessidade de não apenas valorizar, mas realmente começarmos a realizar a pesquisa e a produção, desde o curso de graduação e de todos os níveis de ensino [...] E esta tarefa não entendemos como restrita à formação do pesquisador com suas sofisticações de tarefa maior que a do ensino. O verdadeiro ensino sempre pressupõe pesquisa e descobertas (Fenelon, 1982).

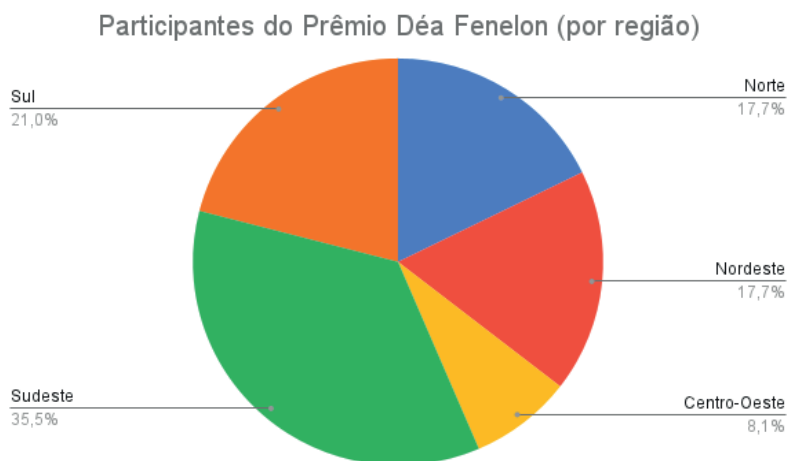
Até agora, foram realizadas 3 edições do prêmio, nos biênios 2019/2021, 2021/2023, 2023/2025, com um total de 62 participações (19 na primeira, 23 na segunda e 20 na terceira edição). Considerando o gênero, foram 33 participações de mulheres e 29 de homens. Nas duas primeiras edições foram 5 premiados, com 1º, 2º e 3º lugar e 2 menções honrosas, com um trabalho de cada uma das 5 regiões do Brasil. Neste formato, na distribuição por gênero, foram premiadas 3 mulheres e 2 homens na primeira edição, seguindo a mesma proporção na segunda edição.

Na terceira edição, houve uma modificação no edital, com a premiação de 3 destaques, sem o ranqueamento de posições, mas contemplando os 3 trabalhos mais bem pontuados de regiões distintas. É importante destacar que todos os trabalhos inscritos são avaliados de forma independente por dois pareceristas que compõem a comissão avaliadora, composta de associados pesquisadores do ensino de história. Todos os pareceristas assinam um termo atestando não terem vínculos com os trabalhos e com os autores avaliados.

Na terceira edição, os três trabalhos mais bem pontuados de regiões distintas foram de homens, o que indicou a possibilidade de inclusão de um dispositivo em edital que também garanta a diversidade de gênero entre os premiados, algo não existente até então. Na soma total, nas 3 edições, tivemos 7 homens premiados e 6 mulheres, num total de 13 docentes premiados/as.

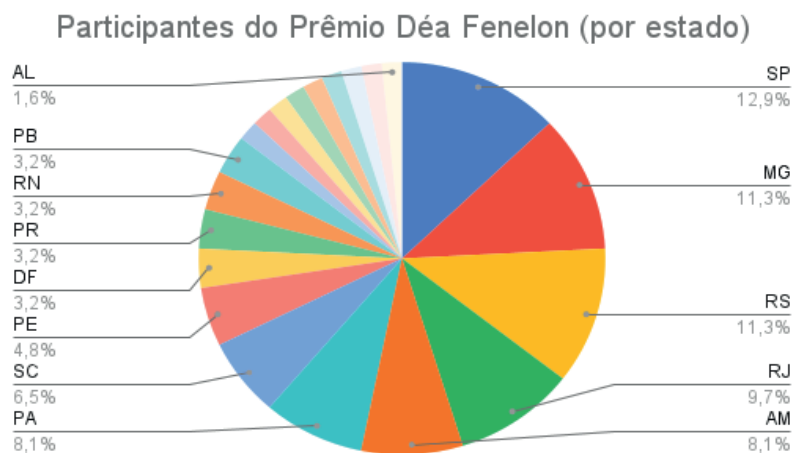
Um aspecto importante da premiação, presente nos dispositivos editalícios, desde a primeira edição, tem sido a preocupação com a diversidade regional. Dos 62 trabalhos inscritos, como se pode ver no Gráfico 1, a região Sudeste lidera com 35,5%, sendo seguida das regiões Norte e Nordeste com 17,7%, a Sul com 21% e a Centro-Oeste com 8,1%.

Gráfico 1 – Participantes do Prêmio Déa Fenelon (por região)



Considerando a distribuição dos participantes por estado da federação, temos a participação de 21 unidades federativas e 6 estados que nunca participaram: Acre (AC), Amapá (AP), Piauí (PI), Rondônia (RO), Sergipe (SE), Tocantins (TO). Os 6 estados com maior número de participações são: São Paulo, 8 participações, 12,9%; Minas Gerais e Rio Grande do Sul, com 7, 11,3%; Rio de Janeiro, com 6, 9,7%; Amazonas e Pará, com 5, 8,1%. As porcentagens dos demais estados participantes podem ser vistas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Participantes do Prêmio Déa Fenelon (por estado)



As temáticas dos projetos inscritos podem ser identificadas em uma primeira análise a partir dos títulos dos trabalhos inscritos. As tabelas abaixo demonstram a grande diversidade de temas e a recorrência de questões atuais no Ensino de História, tais como as questões de gênero, as questões étnico-raciais, a valorização da cultura afro-brasileira, a promoção de uma educação antirracista, a valorização da história local/regional e a vasta utilização de linguagens diversificadas, principalmente a linguagem audiovisual e as mídias digitais.

Tabela 1 – Títulos dos trabalhos participantes da 1ª edição

Angela Maria Vieira	Imigração, Inclusão e Cidadania
Antonia Maria Rodrigues Brioso	Cartografia da cultura afro-brasileira e indígena: uma experiência de educação étnico-racial na 2ª série do Ensino Médio na EAUFPA
Carla de Moura	As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e Interseccional
Claudia Patrícia de Oliveira Costa	CuriosÁfrica: conhecendo um continente

Daiana Aparecida Fontana Cecatto	Re(pensando) as TDICS em sala de aula: Experiência com os materiais propostos pelo site de curadoria em jogos digitais no ensino de História
Daiane Dala Zen	Vídeo-clips: histórias de desaparecidos/as e mortos durante a ditadura civil militar no Brasil
Daniel Luiz Sousa de Lima	Cultura negra no RN: diversidade e etnicidade
Edilson Aparecido Chaves	O que é isso? Um monte de papel velho! – ressignificação de fontes por jovens estudantes em aulas de história
Ernesto Padovani Netto	Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de história
Fabiana Rodrigues de Almeida	Conectando tempos: sobre sensibilidades e construção de conhecimento nas aulas de História
Fernanda Oliveira Lopes Pires	Por dentro das áfricas: por mais consciência negra o ano inteiro
Francisco Celso Leitão Freitas	Projeto RAP (Ressocialização, Autonomia e Protagonismo)
Gabriela Dors Battassini	Ensino de História e Patrimônio Cultural: vivências com estudantes de 6º ano
Ildimar França Nascimento	Projeto: Museu Venâncio
Jacques Ferreira Pinto	Renascimento e leis 10.639/03 e 11.645/08: perspectivas por meio da produção discente
Jéssica Pereira da Costa	E as mulheres, Profe? Eram pensadoras? As mulheres e o Iluminismo nas aulas de História
José Luiz Xavier Filho	“Educação não tem cor e respeito nosso axé”: viver com igualdade é saber respeitar as diferenças (2018)
Mara Cristina Gonçalves da Silva	Cidades-Estados da Grécia Antiga em maquetes

Marcos da Cruz Alves Siqueira	Kàsà: conhecendo a história afro-brasileira e africana por meio da mitologia dos orixás e aulas públicas
Naicon de Souza Brinco	Ensino de História na Ciberultura: Narrativas sobre a ocupação do território e cidadania a partir da experiência histórica romana e o Tempo Presente
Rafael Batista Ortega	Igualdade de gênero no Brasil: conhecendo o passado, modificando o presente e construindo o futuro
Roberta Martinelli e Barbosa	Sobre a prática pedagógica de construção do jogo de tabuleiro “A Cidade do Rio de Janeiro no Tempo de D. João (1808-1821)”
Ygor Lioi Barreto de Omena	#CinEscola – As Vozes da Comunidade

Tabela 2 – Títulos dos trabalhos participantes da 2ª edição

Fabício Seixas Barbosa	BH é quem? BH é nós!
Luiz Guilherme Burlamaqui	Imagens que faltam: práticas audiovisuais e ensino de história em tempos de pandemia, 2020-2021
Márcia Suely Oliveira do Nascimento	A forma urbana negra do bairro Rua Nova
Marcelo Lima Costa	Minha quebrada
Esequias Cardoso Gondim	“Pelas ruas que andei”
Zilfran Varela Fontenele	Olimpíadas de Ciências Humanas de Estado do Ceará (OCHE)
Mary Sônia Dutra de Alencar	POEMAS DOS BUMBÁS DE PARINTINS: Minha História, Minha Vida e Minha Identidade (autorizado pela autora)
Irian Butel Silva	PROJETO EXPRESSÕES VISUAIS DA AMAZÔNIA
Bárbara Harianna Brito de Cabral	“Mulheres na história do Amazonas”

José Victor Dornelles Mat- tioni	Histórias, memórias e trabalho em equipe: um passeio pelo centro histórico de Boa Vista com alunos da educação básica
Tiago Abreu Nogueira	A (auto)biografia como gênero literário
Roseli dos Santos	Brasil - 200 anos do Grito do Ipiranga (Au- tora possui interesse na curadoria do proje- to, mas ainda não enviou o termo assinado)
Riler Barbosa Scarpatti	Tu! Tu, livre?
João Augusto Neves Pires	A Revista FAPESP no ensino de História durante a pandemia: divulgação científica em tempos de negacionismos, navegando pelo Atlântico afro-latino-americano.
Laryssa da Silva Machado	Os desafios do ensino de história em tempos de quarentena e o desenvolvimento do projeto na disciplina de História “meu diário de qua- rentena: a covid-19 no mundo e eu em casa”
Valdirene Rotava Tomazelli Chitolina	Pé na estrada: programa de educação patri- monial em Xaxim (SC)
Felipe Rios Pereira	O aplicativo Patrimônios de São Sepé: a tecnologia aliada ao Ensino de História
Daniele Faenello	Jornal da Escola: cidadania e conscientização política como prática do cotidiano escolar
Marli Batista Basseto	Café com histórias contadas

Tabela 3 – Títulos dos trabalhos participantes da 3ª edição

Vicente dos Santos Schneider	A problematização dos passados presentes da ditadura civil-militar a partir da crítica documental: oficina para educação em direitos humanos na escola EMEF Governa- dor Ildo Meneghetti (POA/RS)
Letícia Schneider Ferreira	História em tela: cinema e ensino de história
Marcus Vinicius Rocha Vieira	Meu bairro, minha África: um diálogo entre escola e território na construção de uma educação antirracista

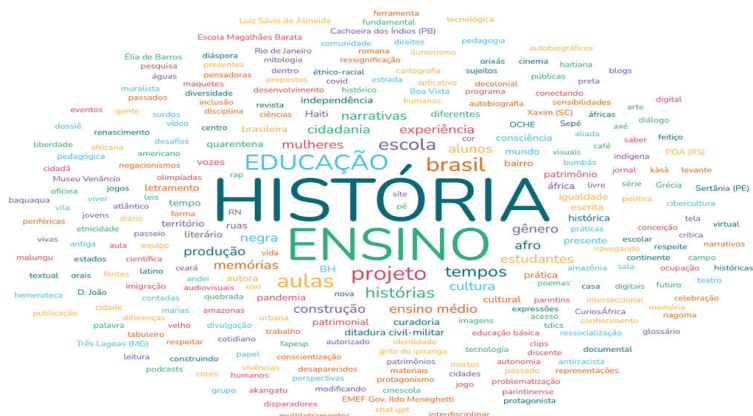
Djalma Luiz do Nascimento Dantas	Akangatu, o levante da memória: ensino de história e letramento patrimonial em Cachoeira dos Índios - PB
Filipe de Sousa Miranda	História, narrativas orais e educação do campo: o projeto “minha vila, nossas memórias” na escola Magalhães Barata
Djalma oliveira de souza	Histórias, escrita e memórias periféricas
Marcelo Henrique Santos Silva	Nossa gente preta tem feitiço na palavra
João Henrique Lúcio de Souza	Pedagogia cidadã e consciência do mundo: representações de alunos do ensino médio sobre o uso das águas em Sertânia - PE
Mary Sônia Dutra de Alencar	Somos todos diferentes: arte muralista parintinense na celebração da cultura em cores vivas
Dennis Rodrigo Damasceno Fernandes	O Haiti é aqui! O Haiti não é aqui! - Vozes da diáspora haitiana em Três Lagoas - MS
Tiago Abreu Nogueira	D.N.A.: Disparadores narrativos autobiográficos
Marciane de Souza	Glossário virtual do patrimônio cultural do Brasil
Keliene Christina da Silva	Nós POD: produção de podcasts nas aulas de história
Sirleia Maria Arantes	Teatro “Malungu Nagoma vem!”
Valdirene Rotava Tomazelli Chitolina	Independência do Brasil: o chat gpt e a escola
Isis Pimentel de Castro	Baquaqua: protagonista da liberdade
Willames de Santana Santos	Grupo de pesquisa histórica e interdisciplinar Luiz Sávio de Almeida
Pedro Luiz do Nascimento Neto	200 Anos de Independência do Brasil: leitura, letramento literário e produção textual no ensino fundamental

Elisângela Moura de Andrade	Dossiê eventos de multiletramentos: a escrita e a publicação, em blogs, de narrativas históricas sobre Élia de Barros por estudantes do 1º ano do ensino médio
Vanessa Cristina da Silva Sampaio	A hemeroteca digital como ferramenta tecnológica no ensino de história

Para a visualização de uma síntese das temáticas presentes nos títulos, realizamos uma nuvem com as principais palavras presentes nos títulos, o que possibilita identificar as palavras mais recorrentes, grafadas com letras maiores na nuvem de palavras abaixo. Se há algumas já esperadas, como história, ensino, educação, há outras recorrentes que demonstram a valorização das temáticas de gênero e da cultura afro-brasileira. O conjunto de todas as palavras também possibilita uma visão geral das temáticas abordadas e do grau de diversidade presentes no conjunto dos trabalhos.

Imagem 1 – Nuvem de palavras realizado a partir dos títulos dos projetos inscritos nas 3 edições do Prêmio Déa Fenelon

Nuvem de palavras dos títulos dos projetos participantes das três edições do Prêmio Déa Fenelon de Ensino de História (2021-2025)



Nas duas primeiras edições, os premiados receberam uma premiação em dinheiro voltada para alguma melhoria na escola

participante. O anúncio dos vencedores foi feito às vésperas do Simpósio Nacional de História, já no período final das gestões organizadoras da premiação. Por isso, não houve tempo para realisar algo importante na concepção do prêmio e que é, inclusive, um dos itens de avaliação dos trabalhos. Trata-se da reprodutibilidade da experiência e do potencial do projeto em inspirar outras atividades em outros estados e com ideias próximas.

Para garantir que a riqueza dos trabalhos ultrapasse a execução do prêmio em si e se transforme em um acervo representativo de experiências realizadas em todo o Brasil, faltava mais um passo na organização da premiação. Essa questão foi debatida na live realizada com os vencedores da 2ª edição, realizada ainda no início da gestão do biênio 2023/2025. No debate e na apresentação dos trabalhos vencedores ficou evidente a necessidade de publicização dos excelentes trabalhos, cumprindo o propósito maior da premiação, que é a difusão e o compartilhamento das experiências de ensino de história.

Desse modo, a partir de discussões e trocas de ideias entre a gestão atual (biênio 2023/2025) e o GTEHE, foram pensadas algumas iniciativas para dar ainda mais visibilidade para a premiação já consolidada pelas duas gestões anteriores. Decidiu-se, então, criar um banco de projetos de ensino de história, destinado a receber e disponibilizar os trabalhos participantes de todas as edições do Prêmio Déa Fenelon utilizando o espaço *História Aberta* do site da Anpuh/Brasil, destinado a aglutinar as ações de história pública da associação. Para isso, foi composta uma comissão de apoio que trabalhou incansavelmente para retomar o contato com os(as) docentes participantes da primeira edição e conseguiu publicar a maior parte dos trabalhos participantes nas 1ª e 2ª edição. Entre os participantes desta comissão foram recolhidos nomes de possíveis homenageados para nomear este banco e o nome do Prof. Marcos Silva, falecido em abril de 2024, foi o escolhido por toda a sua trajetória em defesa do ensino de História e da participação ativa dos(das) docentes da educação básica na Anpuh/Brasil. Em um de seus escritos, ele e a professora Selva Guimarães

apontam uma necessidade que vemos materializada no Banco de Projetos de Ensino de História da Anpuh/Brasil:

Reiteramos a posição política, pedagógica e científica de que é necessário ouvir o professor de história. Ouvir, interpretar, ressignificar e transgredir as experiências vividas em múltiplos ambientes formativos: a sala de aula, as lutas sociais e os movimentos culturais, sindicais, o teatro, o cinema, os museus, a família, a igreja, o bairro, a academia, e tantos outros. Como diz Fernández, ‘aprender fora da escola não é um folclore do passado, é um desafio para o futuro’ (2006, p. xx, trad. nossa). Assim, a voz do professor é uma possibilidade viva de evidenciar modos de ser, pensar e agir que se relacionam com determinadas práticas pedagógicas desenvolvidas em determinados contextos sócio-históricos e culturais. A experiência é uma categoria central para a compreensão desse processo (Guimarães, Selva; Silva, Marcos, 2007, p. 41).

Agora, o banco encontra-se em pleno funcionamento e pronto para acolher tanto os trabalhos das futuras edições do Prêmio Déa Fenelon quanto de outros trabalhos relacionados ao ensino de história que possam ser compartilhados entre os associados. Resta, ainda, a necessidade de pesquisas que reflitam sobre toda a riqueza presente neste banco, buscando compreender os diálogos, as vozes e todas as reverberações dos trabalhos em suas experiências singulares e também nas suas possíveis conexões. Dizemos banco, mas poderíamos também dizer que há um enorme campo, uma floresta, preparada para crescer e nutrir o ensino de história de mais e mais experiências.

Uma outra novidade da premiação no biênio 2023/2025 foi a mudança na premiação, que passou a ser mais vinculada à repercussão e discussão dos trabalhos destacados. Como prêmio, os três trabalhos estão publicados na íntegra neste e-book e serão apresentados durante uma mesa dos Diálogos Contemporâneos no 33º Simpósio Nacional de História (julho, Belo Horizonte). Sobre os trabalhos vencedores, chama a atenção a atualidade e a urgência das questões trabalhadas nas aulas de história, fazendo um interessante diálogo com o tema geral do 33º Simpósio Nacional de História: “Os (des)confortos da História e os futuros do ensino de história”.

Temos nos trabalhos a urgência da valorização das histórias indígenas e das heranças africanas, a urgência da construção de uma educação antirracista e a urgência do enfrentamento dos passados presentes da Ditadura Civil-Militar, algo tão atual a partir das discussões e repercussões do filme *Ainda Estou Aqui* (2025) de Walter Salles, vencedor do Oscar de Melhor Filme Internacional em 2025.

Outra marca de qualidade dos 3 trabalhos é o profundo pertencimento e vínculo com o chão de suas escolas e com as comunidades onde as escolas estão inseridas, algo que nos faz pensar na territorialidade das experiências e na construção de um ensino de história que estimule a escola a respirar o mundo ao seu redor, estabelecendo diálogos, lutas, pesquisas que extrapolem a sala de aula e façam um sentido profundo na vida dos estudantes participantes e na vida da comunidade, promovendo mais cidadania, mais direitos e mais pensamento crítico.

Uma terceira característica presente nos trabalhos vencedores é o cuidado com a pesquisa em história, seus métodos e procedimentos, desde a educação básica. Sob a responsabilidade e mediação de um(uma) docente em História, os(as) estudantes acessam um instrumental poderoso, fruto das conquistas metodológicas de nossa área do conhecimento. É de grande beleza ver a iniciação científica de nossas juventudes com a realização de inventários patrimoniais, entrevistas de história oral, pesquisas bibliográficas, entre tantas outras práticas metodológicas em história desenvolvidas pelos projetos.

Cabe destacar, ainda sobre a 3ª edição do prêmio, que tivemos uma disputa muito acirrada, com inúmeros trabalhos com notas finais muito próximas às dos trabalhos vencedores, o que demonstra a enorme qualidade dos trabalhos inscritos e a dificuldade em destacar apenas 3. De qualquer modo, os demais trabalhos inscritos na terceira edição estão sendo incorporados ao Banco de Projetos de Ensino de História Prof. Marcos Silva, na seção *História Aberta* do site da Anpuh/Brasil.

Gostaríamos de agradecer imensamente os associados que apoiaram e compuseram a comissão de criação do Banco de Projetos Prof. Marcos Silva (listados ao final deste texto). Ao convidar os associados para esta tarefa, acreditamos na força de um trabalho colaborativo em prol do ensino de história e o retorno foi muito expressivo, com a disposição dos colegas de diversas escolas. Também é preciso agradecer a todos(as) da diretoria da Anpuh no biênio 2023/25, em nome da presidente Ana Veiga e da vice Rita Marques, pelo apoio cuidadoso a todas as ações relacionadas ao ensino de história. Que estas iniciativas tenham vida longa na Anpuh e contribuam para a luta contínua em defesa do ensino de história e da valorização dos professores e professoras de história da educação básica na sociedade brasileira e na Anpuh/Brasil.

Referências

- Arendt, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- Arendt, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- Fenelon, Dea. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Revista Projeto História*. São Paulo, n. 2, 1982.
- Foucault, Michel. *Microfísica do poder*. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- Foucault, Michel. *A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. (Coleção História da Sexualidade, v. 1).
- Foucault, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- Silva, Marcos; Guimarães, Selva. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, Papirus, 2007.

Curadoria do Banco de Projetos prof. Marcos Silva

Francisco Egberto de Melo

Thiago de Faria e Silva

Arrovani Luiz Fonseca

Danilo Alves da Silva

Flávia Beatriz Ferreira de Nazareth de Sousa

Joana Salém Vasconcelos

Júlio César Virgínio da Costa

Luiz Carlos Rodrigues da Silva

Marcella Albaine

Maria Perpétua Baptista Domingues

Marilene Antunes Sant'Anna

Natália Fraga de Oliveira

Natalia Pires

Priscilla Marques Campos

Rubens Baldini Neto

Silmária Reis dos Santos

Taís Temporim de Almeida

Uiran Gebara da Silva

Victor Santos Vigneron de La Jousselandière

Comissão avaliadora do 3º Prêmio Déa Fenenlon

Francisco Egberto de Melo

Thiago de Faria e Silva

Arrovani Luiz Fonceca

Flávia Beatriz Ferreira de Nazareth de Sousa

Francisco de Assis de Sousa Nascimento

Júlio César Virgínio da Costa

Luiz Carlos Rodrigues da Silva

Matheus Oliveira da Silva

Natália Fraga de Oliveira

Natalia Pires Oliveira

Renan Santos Mattos

Silmária Reis dos Santos

Taís Temporim de Almeida

Victor Santos Vigneron de La Jousselandière

Resultado do 1º prêmio

1º lugar – As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e Interseccional.

2º lugar – Cartografia da cultura afro-brasileira e indígena: uma experiência de educação étnico-racial na 2ª série do Ensino Médio na EAUFGPA.

3º lugar – Cultura negra no RN: diversidade e etnicidade.

Menção Honrosa

- Conectando tempos: sobre sensibilidades e construção de conhecimento nas aulas de História.

- Projeto RAP (Ressocialização, Autonomia e Protagonismo).

Resultado do 2º prêmio

1º lugar - A forma urbana negra do bairro da Rua Nova: identidade, ancestralidade e territorialidade africana na Feira de Santana.

2º lugar - Imagens que faltam: práticas audiovisuais e ensino de história em tempos de pandemia, 2020-2021.

3º lugar - PROJETO BH é Quem? BH é Nós!

Menção Honrosa

- POEMAS DOS BUMBÁS DE PARINTINS: Minha História, Minha Vida e Minha Identidade.

- Pé na estrada: programa de Educação Patrimonial em Xaxim (SC).

Resultado do 3º prêmio

1º lugar - Akangatu, o levante da memória: ensino de história e letramento patrimonial em Cachoeira dos Índios-PB - Djalma Luiz do Nascimento Dantas.

2º lugar - Meu bairro, minha África: um diálogo entre escola e território na construção de uma educação antirracista - Marcus Vinicius Rocha Vieira.

3º lugar - A problematização dos passados presentes da ditadura civil-militar a partir da crítica documental: oficina para educação em direitos humanos na escola EMEF Governador Ildo Meneghetti (POA/RS) - Vicente dos Santos Schneider.

Premiados Biênio
2023/2025

I

Akangatu, o levante da memória: ensino de história e letramento patrimonial em Cachoeira dos Índios-PB

Por Djalma Luiz Do Nascimento Dantas¹

¹ Doutorando em Ensino de História ProffHistória -URCA; Mestre em Ensino de História pelo mesmo programa; Especialista em Educação de Jovens e Adultos com ênfase em Economia Solidária e Graduado em História pela Universidade Federal de Campina Grande, CFP/UFCG; Professor de História efetivo da Educação Básica no Município de Cachoeira dos Índios-PB e do Estado da Paraíba.

Resumo

Voltado a desenvolver e apresentar novas abordagens para o Ensino de História na Educação Básica, o Akangatu fez uso da Educação Patrimonial e da História oral como ferramentas metodológicas para o processo de Letramento Patrimonial. Ao final, o trabalho de pesquisa escolar consolidou-se a partir do levante da memória mobilizados pelos patrimônios históricos e culturais do município de Cachoeira dos Índios-PB. Buscou-se mitigar as dificuldades de ensino da disciplina de forma significativa, tornando-a atraente e problematizadora, ocupando todo o município e ouvindo os cachoeirenses, como fonte de aprendizagem histórico escolar. Discuto e problematizo a didática da História que se propõe a usar saberes locais no ensino e aprendizagem nas aulas da disciplina. Isso porque, nos currículos municipais ainda não é apresentado a história local, ou seja, como ensinar uma história global ou regional se até o advento da consolidação desta pesquisa não existiam referências de acesso escolar à partir do município. A partir daí, a pesquisa se propôs a unir narrativas de memória e fontes documentais para construir narrativas escritas que oportunizassem um aprendizado significativo. Apresento como possibilidade de conhecimento uma construção coletiva, com participação e elaborações dos alunos, nas reivindicações dos patrimônios históricos e culturais que foram estudados, dentro do contexto da percepção histórica que os cercam. Realizamos um trabalho de Historiografia Escolar Aplicada, para fabricar novas narrativas da História da ocupação do território e a produção do “Inventário Juvenil do Patrimônio Cachoeirense”, livro que registra e inventaria oito patrimônios históricos e culturais, coroados pela espetacular descoberta, de professor e alunos da Escola Maria Cândido de Oliveira, do Sítio Arqueológico Boa Fé, que legitima o topônimo do município, 61 anos após sua emancipação. Com o intuito de tornar a aprendizagem significativa, aprendemos e nos tornamos sujeitos da história, vivenciando o evento histórico ao tempo que escrevemos registros da história do lugar, que podem contribuir para elaboração do currículo municipal, e não somente

poderão ser utilizados como saberes escolares, de fortalecimento da consciência de pertencimento e valorização da história de onde vivem.

Palavras- Chaves: Ensino de História; Letramento Histórico; Educação Patrimonial, Cachoeira dos Índios.

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de duas perspectivas convergentes. A primeira, em âmbito da minha atuação docente de ensinar História na Educação Básica há mais de dezesesseis anos, tendo nos últimos oito anos me dedicado ao ensino nas escolas municipais de Ensino Fundamental II, em Cachoeira dos Índios -PB, a citar primeiro o trabalho na Escola do Campo João Izidro de Sousa, onde desenvolvi o projeto escolar “História: Saberes e Memórias”, que resultou na escrita do livro: *Escola, vidas e memórias* (Dantas, Dantas, 2018). E agora, o Projeto de Ação Educacional Akangatu² na escola urbana Maria Cândido de Oliveira, e desta vez me colocando como professor pesquisador, proposto a fazer historiografia no espaço escolar, orientado pelo Prof. Dr. Cícero Joaquim dos Santos³.

O Akangatu revelou-se no trabalho de dissertação do Mestrado em Ensino de História, pela Universidade Regional do Cariri-URCA intitulado “Akangatu, o Levante da Memória: Ensino de História e Letramento Patrimonial em Cachoeira dos Índios-PB, utilizando da Educação Patrimonial (Horta, 1999), do Patrimônio Histórico (Lemos, 2023) e da Memória Social (Fentress, Wickham, 1992) como fiadores para o desenvolvimento das ações do trabalho educativo e historiográfico em contexto escolar.

Busquei, assim como Ricardo Pacheco, trabalhar o Ensino de História utilizando os bens culturais com fonte e meio histórico, por cercarem a escola e se colocarem a disposição do “desenvolvimento de habilidades cognitivas do que com a memorização e reprodução de informações” (2017. P. 76), sendo necessário sair das paredes escolares e usar o município como extensão da sala de aula.

2 Na tradução tupi quer dizer Memória. Fonte: Mini dicionário Tupi-guarani, Disponível em: [3 Professor do Núcleo de Prática de Ensino do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri \(URCA\). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória \(Mestrado e Doutorado\) e do Mestrado Profissional em Educação - PMPEDU \(URCA\). Possui Pós-doutorado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro \(UNIRIO\), Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará – UFC.](https://maniadehistoria.wordpress.com/mini=-dicionario-tupi-guarani/#:-:text=Akangatu%3A%20mem%C3%B4ria, acesso em: 16 ago 2024.</p></div><div data-bbox=)

Para desenvolver tais atividades fomos em busca dos saberes históricos pertencentes à comunidade, mas, que estavam ainda alheios a história ensinada nas aulas. Por isso, inserindo a História Local (Neves, 1997) e os Patrimônios Históricos (Lemos, 2013) como nas discussões, reflexões e estudos da História, apresentando-as como fontes motivadoras das “ações metodológicas aplicadas que olharam das janelas para fora da escola, e buscaram nas várias localidades, ouvir as pessoas para depois de maneira crítica fornecer subsídios para a escrita” (Dantas, 2024, p. 36) das histórias reveladas pelas memórias de cada patrimônio reivindicado.

Neste sentido, os patrimônios históricos foram usados para historicizar as narrativas da Memória Social (Fentress, Wickham, 1992), neles reivindicadas pelo Akangatu e desenvolvidos entre os anos de 2022 (Projeto Escolar) e 2023 (Pesquisa de Mestrado), a primeira fase do projeto fundamentou a pesquisa no ano seguinte, pois novos estudantes foram inseridos, os métodos aplicados foram aperfeiçoados e reaplicados na fase de pesquisa de forma ainda mais madura, potencializando as ações e descobertas realizadas na aplicação do projeto que resultou na consolidação da Historiografia Escolar Aplicada (Dantas, 2024).

É preciso destacar que a participação dos estudantes como alunos pesquisadores possibilita a análise do projeto da perspectiva dos estudantes e não só das expectativas docentes empregadas neste projeto, pois os estudantes são colocados como sujeitos da história estudada, compreendida, realizada na escrita das vivências no decorrer do desenvolvimento do projeto Akangatu, já que antes do projeto quase nada sobre a história do município era ensinada em sala de aula. Por esta razão os patrimônios foram utilizados como objetos geradores (Ramos, 2004) na formação em Educação Patrimonial ofertada durante a realização das atividades, para que a história local entrasse pela porta da frente da Escola Maria Cândido.

Entretanto, antes de tomar o município como Meio Histórico (Cardoso, 1979) para a pesquisa escolar, primeiro se fez oportuno preparar os alunos em aulas-oficinas de História para

aquisição de conceitos importantes a serem somados com seus saberes de mundo (Freire, 2021), os conceitos e técnicas sobre o patrimônio Histórico, Memória, Fontes Históricas e História oral. Tais conceitos foram apresentados e estudados durante a realização de aulas-passeio na cidade de Porteiras-CE e no próprio município, para ampliar o repertório sociocultural dos estudantes. Em seguida, foram realizadas prospecções de campo para ouvir as narrativas da tradição oral, usando como fonte problematizadora os patrimônios reivindicados nas aulas-oficinas de História.

Desta forma, as aulas-oficinas de História foram ministradas em quatro momentos, apresentando as seguintes temáticas: “O que é Patrimônio Histórico/Cultural? Patrimônio Histórico Natural; O valor da memória e da tradição oral; Patrimônio, Memória e Fontes Históricas (Dantas, Santos, 2024, p. 30). Nestas oportunidades, ao tempo que os estudantes eram apresentados aos conceitos e técnicas a serem empregados na pesquisa, era realizada a avaliação qualitativa e processual do Letramento Patrimonial (Dantas, 2024) como ferramenta para o Ensino de História.

Após as experiências de formação em espaço escolar, o professor e os alunos passaram a vivenciar a história do município a partir da memória reivindicada dos patrimônios por eles observados como objetos de estranhamento, estudo, pesquisa histórica escolar. Para registrar as memórias utilizei as técnicas apresentadas no livro *História oral na sala de aula* (Santhiago, Magalhães, 2015) colocando o desafio de passar a atuar como professor pesquisador e alunos pesquisadores, ao buscar historicizar os patrimônios reivindicados por meio de um levante da memória.

Nesse ínterim, durante o processo de escuta e de elaboração dos registros da memória por meio da história oral, observou-se que as narrativas apontavam para a existência de um sítio arqueológico indígena. O que acabou se confirmando, professor e estudantes da Escola Maria Cândido foram responsáveis pelo registro do Sítio Arqueológico Boa Fé em Cachoeira dos Índios-PB, contribuindo para legitimar o topônimo do lugar que era tido de forma pejorativa, tanto por munícipes quanto por populações ci-

clo vizinhas, pois no município não se tinha notícia de presença indígena até a descoberta das peças ceramistas Tupi, pelo Akan-gatu (Dantas, 2023).

Com esta importante descoberta, as atividades do projeto ganharam força, encorajando a novas empreitadas de pesquisa utilizando da “arte da escuta” (Portelli, 2016) como fonte para o levante da memória idealizado. Gradativamente, foram planejadas e executadas novas atividades de campo para registro da História Oral. Ao longo dos trabalhos foram realizadas 32 entrevistas. Cada um dos relatos foi subsidiado com informações importantes que nos levaram a buscar outras fontes que ajudassem a melhor historicizar os patrimônios nas narrativas revelados, para ao final registrar, por meio do trabalho da Historiografia Escolar Aplicada, escrever a história local, tornando-se fonte de acesso para o ensino de história do município de Cachoeira dos Índios-PB.

Como resultados deste trabalho de pesquisa foram inventariados alguns dos bens históricos culturais do município, em linguagem pensada para a faixa etária de estudantes do Ensino Fundamental II. O professor e os alunos pesquisadores registraram uma nova história para o lugar, como também inventariaram os patrimônios materiais: sendo a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, o Museu da Baixa Grande e Sítio Arqueológico Boa Fé; patrimônios naturais: os Serrotes do São Joaquim e do Coati; e a Banda Cabaçal Os Monteiros, a Cavalgada de São José das Marimbas e as Quadrilhas Juninas, como patrimônios imateriais. Todos os registros da pesquisa realizado pelos estudantes foram publicados no livro “Inventário Juvenil do Patrimônio Cachoeirense” (Dantas, Santos, 2024).

No Inventário Juvenil também é apresentada aos munícipes a senhora Hannah Cacy Potiguar, mulher indígena cachoeirense que vive no Rio de Janeiro e mantém a ancestralidade viva e a tradição que foi herdada no Sítio Boa Fé, lugar onde nasceu. A existência de Hannah era desconhecida pela maioria dos cachoeirenses (Dantas, Santos, 2024). Ao final da pesquisa de mestrado,

foram apresentados os registros dos bens reivindicados em inventário acadêmico, como também foi apresentada uma nova narrativa da história de Cachoeira dos Índios-PB, legitimando o seu topônimo e ao mesmo tempo apresentando subsídios para melhor explicar o processo de ocupação territorial das fronteiras que delimitam a cultura da população que recebe o seu gentílico.

O projeto Akangatu teve como resultado promissor sua capacidade de elevar a autoestima da população, ao ponto, de os bens inventariados serem expostos em praça pública na “exposição: Achados para uma Cachoeira dos Índios” (Dantas, Santos, 2024), bens estes reivindicados, pesquisados, inventariados e historicizados por professor e estudantes de uma escola pública. Assim, provando que é possível realizar um trabalho científico em ambiente escolar. Além disso, o trabalho realizado motivou a sociedade civil e os poderes públicos a também reconhecerem os bens inventariados pelos estudantes durante as atividades de pesquisa.

Os trabalhos fabricados impulsionaram a aprovação da Lei que cria e regula os símbolos municipais⁴, e levou para discussão da Secretaria Municipal de Educação a elaboração do Currículo Local, que passará em 2025⁵ a utilizar do material produzido pelo Akangatu como fonte para aplicação da Lei Municipal nº 517/2013⁶, que institui o Ensino da História do município nas escolas de Ensino Fundamental II, como também a aprovação da Lei municipal Nº 818/2024⁷, que “Estabelece o reconhecimento e tombamento do Patrimônio Histórico e Cultural de Cachoeira Dos Índios-PB”. Na oportunidade, os poderes legislativo e executivo reconheceram a importância do trabalho realizado na Escola Maria Cândido de Oliveira.

4 Lei nº 796/2023 (DANTAS, SANTOS, p. 105).

5 Resposta de requerimento realizado a Secretaria Municipal de Educação, em junho de 2024.

6 Arquivos da Câmara Municipal de Vereadores de Cachoeira dos Índios-PB.

7 Prefeitura Municipal de Cachoeira dos Índios-PB, Disponível em: https://www.cachoeiradosindios.pb.gov.br/arquivos/781/LEI%20MUNICIPAL_818_2024_0000001.pdf, Acesso, em 16 ago 2024.

Do mesmo modo, demonstra-se a importância dos resultados obtidos pelo projeto pela sua importância histórica, e foi sancionada a Lei Estadual 13.302/2024⁸, que reconhece os patrimônios imateriais inventariados pelo Akangatu, como bens de valor cultural para toda a Paraíba.

Sendo assim, Cachoeira dos Índios-PB, considerada a última cidade da Paraíba para quem sai da capital João Pessoa com destino ao Sertão do estado, vivenciou a História sendo escrita em contexto escolar, para além da Escola Maria Cândido de Oliveira, que pode servir de inspiração e ser replicado em outros inúmeros municípios do país, assim como atende a todos os requisitos do 3º Prêmio Déa Fenelon, ao usar a história local, fez ciência e rescreveu a História do município pelos olhos e canetas de estudantes, e professor da Educação Básica do município.

Quadro teórico

Quando os trabalhos de pesquisa foram projetados, a Memória Social seria fiadora para aquisição e indicações de fontes complementares, para retratar os patrimônios históricos do município, ao promover a produção em História Oral temática, metodologia de pesquisa escolhida diante das dificuldades de fontes de acesso escolar, a serem utilizadas em sala de aula (Dantas, 2024, p. 36).

Os trabalhos de pesquisa e formação dos estudantes foram inicialmente baseados na perspectiva da Memória Social, conforme teorizado por James Fentress e Chris Wickham (1992), tendo em vista que havia a dificuldade de acesso a fontes e narrativas da História do município em especial para uso escolar. A memória foi utilizada como uma fonte acessível das representações do passado, aquilo que as pessoas do município não permitiram esquecer, foi sendo transmitido cotidianamente e que passaram a ser problematizadas nas salas de aula da Escola Maria Cândido de Oliveira.

8 Diário oficial do Estado da Paraíba, 18 jun 2024, p. 02. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Di%C3%A1rio%20Oficial%2018-06-2024%20Portal.pdf>, acesso em: 16 ago 2024.

Buscando relacionar a Memória Social e os patrimônios as coloquei na condição de fontes para a pesquisa histórica a serem utilizados na formação em Educação Patrimonial (Horta, 1999), esta, por sua vez, também foi utilizada como ferramenta para apresentação de conceitos a serem compreendidos pelos estudantes, para ampliar seus repertórios socioculturais e históricos, adquiridos socialmente, em espaços não escolares e que passaram a ser utilizadas

Educação patrimonial é um processo de aprendizagem que se realiza mediante a utilização dos bens culturais, de natureza material e imaterial, como recursos educacionais. Tal processo permite aproximar a sociedade do patrimônio cultural que a representa simbolicamente, promovendo a ampliação do entendimento da história passada e presente. Esse processo de aprendizagem pode ocorrer nas estruturas formais e informais de ensino, sendo central em instituições de memória, como os museus. Na vida comunitária, a educação patrimonial é um elemento estratégico da atuação política, da constituição da memória e da sustentabilidade dos saberes tradicionais (Marchette, 2016, p. 89).

Nesta perspectiva, a História do município mesmo ainda em um projeto de ação educacional, passa a ser discutida em ambiente escolar, auxiliando o professor de História a pensar em metodologias que possibilitem novos processos formativos, colocando o local onde vivem no centro do debate, junto aos saberes das tradições que dão sentido a sua história e identidade. Assim como Joana Neves, acredito que “toda História é local” (1997), e busco através das aulas de História transmitir durante o fazer docente, a compreensão que o mundo está ao alcance dos olhos.

Para esta tarefa, fiz uso das aulas-oficinas de História (Brites, Pereira, 2010) para oportunizar a formação histórica aos estudantes, apresentando os conceitos de Patrimônio, em quatro ciclos formativos, refletindo, analisando em cada encontro as dimensões conceituais, a fim de conseguir prepará-los para melhor extrair da comunidade em atividades de campo, as narrativas da Memória em entrevistas, História Oral.

Assim, com intuito de revelar as histórias despertadas nos patrimônios reivindicados, selecionamos as pessoas da comunidade que nos forneceriam suas memórias, e destes relatos promovemos o registro das memórias, que transcritas, tornaram-se para nós, fonte de História Oral.

A história oral pode ser entendida de duas maneiras: como um método que registra memórias narradas, através de entrevistas, e como o resultado desse método, isto é, como fonte de informação. [...] Em sua faceta acadêmica, a história oral utiliza as memórias para o estudo de grande variedade de temas. Diferentes disciplinas a adotam como um método de recuperação e registro de informações de proveniência oral (ou como um conjunto de fontes orais previamente estabelecidas) que informa a condução de uma pesquisa e a resolução de um problema. Como prática de pesquisa, em sentido mais abrangente, a história oral engloba todo o processo de constituição e análise das fontes (Santhiago, Magalhães, 2015, p. 22-23).

Ao utilizar da História Oral buscamos registrar as primeiras fontes de acesso escolar para em sala de aula historicizá-las, ao sair para o ato de ouvir, transformamos o município em uma grande extensão da sala de aula de História. A cada saída de campo, os alunos também passaram a ser reconhecidos como alunos pesquisadores, o que de fato haviam se tornado, ao retornar das atividades da História Oral, realizou-se reflexões, debates e produções escritas que se consolidaram na *Historiografia Escolar Aplicada* (Dantas, 2024), ao registrarmos narrativas reveladoras da História dos patrimônios pesquisados.

[...] a necessidade imperiosa, experimentada física e psicologicamente, de sair da sala de aula em busca da vida existente no entorno mais próximo, o campo, e em contato com a prática artesanal que ainda se encontra neste meio. A primeira inovação, portanto, será a aula-passeio, com a finalidade de observar o ambiente natural e humano. De volta à sala de aula, recolhem-se dessa observação os reflexos orais, tendo em vista a criação de textos, que serão corrigidos, enriquecidos e constituirão a base para a aprendizagem das habilidades básicas tradicionais necessárias ao aperfeiçoamento da comunicação (Legrand, 2010, p. 15-16).

Desta necessidade imperiosa apresentada por Louis Legrand (2010) inspirada na pedagogia de Cèlestin Freinet, buscamos no *Meio Histórico*, conforme apresentado por Circe Bittencourt (2004), encontrar as fontes materiais e imateriais para nos servir a promover o registro das fontes do levante da memória, a partir do patrimônio histórico que passamos a estudar de forma historiográfica, e assim no final do processo reescrevermos a História de Cachoeira dos Índios-PB.

Objetivos geral e específicos

Objetivo geral

Foi analisado as contribuições da memória social e da Educação Patrimonial em Cachoeira dos Índios, com a efetiva participação dos alunos da Educação Básica do Ensino Fundamental anos finais, na elaboração de um inventário do patrimônio do município a ser utilizado como ferramenta para fabricação material de estudo histórico nas aulas de História, a fim de promover a consolidação do letramento histórico.

Objetivos específicos.

I. Promoveu-se uma investigação histórica com o fito de identificar os elementos da história do município e seus patrimônios que precisam ser preservados segundo a ótica dos alunos;

II. Investigou-se por meio da Educação Patrimonial a memória social como ferramentas para o desenvolvimento do Letramento Histórico, através de práticas em sala de aula e pesquisa de campo utilizando fontes orais;

III. Foi elaborado e fabricado por meio das reivindicações discentes um inventário patrimonial participativo do município e materiais didáticos para o ensino de História nas escolas da Educação Básica, no Ensino Fundamental anos finais.

Recursos didáticos

Em todas as aulas os recursos didáticos foram sendo utilizados de forma a proporcionar a melhor experiência de aprendizagem, como pré-requisitos de aplicação estiveram presentes aparelhos eletrônicos de reprodução audiovisuais, TV, projetor de imagem, caixa de som, celular, tablet, material escolar diverso, transporte escolar e automóvel do professor pesquisador responsável. Sendo as atividades desenvolvidas no espaço escolar e também fora dele.

Etapas do desenvolvimento da prática pedagógica

As práticas pedagógicas foram desenvolvidas na perspectiva do Letramento Patrimonial (Dantas, 20024) usando como referência inicial o “*Guia Básico da Educação Patrimonial* (Horta, Grunberg, Monteiro, 1999), e as oficinas propostas pelo livro “*Patrimônio Cultural em oficinas: Atividades em contextos escolares*” (Lacerda, 2015). Sendo preciso destacar que ação da didática da história ocorreu no ano de 2022 de forma experiencial em menor escala escolar intitulado de Projeto de Ação Educacional Akangatu. Assim foi possível, observar as perspectivas e possibilidade do uso da Educação Patrimonial ao serem implementadas no debate sobre a existência dos patrimônios histórico-culturais do lugar, como objetos passíveis de historicização (Ramos, 2004), de forma promissora e transformadora para o levante da memória. Isso porque, logo nas primeiras aplicações metodológicas foi possível realizar a descoberta do Sítio Arqueológico Boa Fé, que contribuiu para a legitimação do nome do lugar (Dantas, 2023).

Sendo assim, as atividades do trabalho foram elaboradas conforme formação teórica disponibilizada no Mestrado do Profhistória-Urca, que apresentou estratégias inovadoras para o Ensino de História a serem aplicadas em espaço escolar. Assim, a formação acadêmica ofereceu subsídios para a formação de estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, capazes de identificar e reivindicar os patrimônios que desejaram estudar, apon-

tando às pessoas que foram convidadas a relatar suas memórias para a escrita da história dos patrimônios municipais, completando o processo de formação dos discentes.

Desta forma ao ser completado o processo formativo, os estudantes junto com o seu professor de História se propuseram a selecionar os bens culturais como objetos de estudos a ser problematizados e pesquisados em contexto escolar. Para isto, se fez necessário ir além da escola, selecionando, identificando, ouvindo, garimpando e armazenando o que eles acharam importante ser inventariado como patrimônios históricos do lugar, fossem na cidade ou no campo.

É importante observar que nos parece pouco sábio separar o patrimônio cultural em receptáculos diferentes e isolados, de um lado o material e de outro o imaterial. Isso pode ser adequado para fins de registro e proteção, mas a adoção desse método não significa crer que a realidade social funcione dessa maneira. O que está por trás é o olhar sobre o objeto a ser preservado, e esse olhar é uma prática social, tornando interdependentes o concreto (pedra e cal de um monumento) e o intangível (o pensamento e as sensações). Sendo uma das principais práticas da educação patrimonial, o inventário das referências culturais reflete uma preocupação universal para a salvaguarda dos saberes tradicionais (Marchette, 2016, p, 107).

O primeiro passo das atividades foi o de construir junto com os alunos um olhar para os bens materiais e imateriais da cidade, observando tudo que está a sua volta como histórico. De que modo que pudessem construir novas narrativas históricas a partir das memórias compartilhadas pelos depoentes, e, destas investigar as relações deste patrimônio com a comunidade, a fim de produção de um inventário patrimonial da memória coletiva.

As atividades de formação em Educação Patrimonial foram realizadas em quartas oficinas que buscaram apresentar conceitos capazes de agregar valor e sentido aos saberes prévios dos estudantes (Freire, 2021). Os conceitos históricos assim tornaram possíveis a aquisição de Consciência Histórica (Cerri, 2011), em que o Letramento Patrimonial enquanto processo, aconteceu du-

rante as aulas-oficina de História, nas aulas-passeio, e nas visitas *in loco*, e nos cenários históricos e de escuta da memória para fixação da aprendizagem.

Inicialmente, foram sistematizadas quatro aulas-oficinas de História, a primeira aula-oficina de história com o tema: “O que é patrimônio histórico-cultural?” em seguida, com o tema: “O que é patrimônio histórico natural”, a terceira “O valor da memória e da tradição oral”; encerrando com a aula-oficina sobre “Patrimônio, Memória e Fontes Históricas”, todas elas tiveram a finalidade de preparar os estudantes, apresentando os conceitos, práticas e técnicas que foram utilizadas durante as atividades do projeto, até a sua conclusão em 2024 (Dantas, 2024).

Durante o percurso formativo do Letramento Patrimonial, buscou-se apresentar o que é patrimônio histórico cultural, propondo análise e reflexões sobre as mudanças e permanências na História do município, por meio de suas construções, transmitidas pela memória social e dos seus patrimônios como fontes da sua identidade, oportunizando a reflexão das suas relações comunitárias, por meio dos patrimônios, a noção de pertencimento histórico e compreensão da responsabilidade de atribuir valor aos patrimônios do seu município.

Outra abordagem apresentada foi a da compreensão ainda pouco usual na Educação Básica de usar natureza em uma perspectiva do Campo Histórico, de forma diferente das preposições geográficas. Na ocasião, utilizei dos escritos de Ciro Flamarion Cardoso (1979) para apresentar o entendimento de que as paisagens naturais são também resultado das intervenções humanas, pois suas permanências (preservação) e transformações estão ligadas às relações do homem com o meio ambiente.

Deste modo, o Patrimônio Natural foi estudado como Campo Histórico capaz de oferecer os recursos necessários para a sobrevivência e responsável também pela formação cultural de cada sociedade, em especial a que os estudantes estão inseridos (Dantas, 2024).

Desta forma, apresentei o conceito de patrimônio natural como um bem histórico de usufruto, e não apenas de contemplação, pois a convivência com este cenário promove relações humanas também responsáveis pela elaboração de memórias com o espaço natural que contribui para a construção das tradições dos saberes e fazeres locais.

Como protagonista da formação empreendida, a memória foi usada como fonte para a História, ao mesmo tempo que também foi utilizada como ferramenta para o levante das narrativas históricas a serem reveladas nos patrimônios históricos, principalmente no uso da História Oral, que foi utilizada para suprir a escassez de fontes materiais, e a oralidade foi apresentada como ponte de acesso aos saberes e fatos históricos do passado.

A memória social foi também utilizada para despertar nos estudantes o respeito, à sabedorias dos anciões, as pessoas com mais experiência e tempo de vida trazem marcas das suas existências, e lembranças do passado, e que quando questionados sobre o assunto, acabam por rememorar o que viveram, externando, na maioria das vezes por meio da oralidade, seus saberes adquiridos ao longo do tempo, e muito podem contribuir para compreendermos o passado. Ouvir os anciões é como se permitir visitar o passado nas representações das lembranças compartilhadas por meio da oralidade, e ao registrar tais memórias elas podem nos servir de fontes para escrever a história e inventariar os patrimônios locais.

Outro ponto importante para a formação proposta durante o projeto foi a de consolidar as percepções do que são fontes materiais e imateriais, suas diferenças e importância para a escrita da história, que acaba sendo apresentada para os estudantes também como disciplina escolar.

Ao apresentar as fontes históricas, apresentamos os patrimônios históricos como vestígios do passado bem como estes eram importantes para a construção de identidades locais e sentimento de pertencimento, pois as tradições e os saberes transmitidos pela oralidade são pontes que ligam o passado ao presente este último

resultado da transmissão de saberes por gerações. Logo a identidade local é resultado do que permaneceu ao longo do tempo.

Durante o processo formativo foi apresentado aos estudantes as fontes materiais, exemplificando as inúmeras apresentações daquilo que é palpável, registros manuscritos, impressos, pinturas, fotografias, bem como as construções edificadas, que são fontes permanentes, na medida em que preservadas, são vestígios que também representam o passado, ao serem analisadas nos ajudam a estudá-lo. Desta forma apresentei para os estudantes as fontes como formas de interpretarmos o passado e compreender o presente, por eles vivenciados. Logo, os Patrimônios Históricos foram colocados como fontes para serem reivindicadas e historicizadas por meio de inventários participativos (Florêncio, [et al.], 2016).

Concluídas as aulas-oficinas de História, apresentados conceitos, práticas e técnicas desenvolvidas na formação em Educação Patrimonial em sala de aula, as atividades foram direcionadas à vivência histórica para além do espaço escolar. Utilizei como alternativa da didática da História a realização de duas “aula-passeio” (Maia, 2020). O primeiro destino foi a cidade de Porteiras-CE, para conhecer a experiência do grupo Retratores da Memória de Porteiras no Estado de Ceará e o segundo, o Serrote do Coati, patrimônio natural de Cachoeira dos Índios-PB.

A experiência vivenciada pelo grupo Retratores da Memória de Porteiras - REMOP foi espelho da memória revolucionária, que indicou caminhos promissores para o trabalho educacional de escuta da Memória Social. Por esta razão, utilizei o município de Porteiras-CE como campo de pesquisa, pois o REMOP, há mais de 20 anos vêm promovendo ações para o registro da memória do lugar, reivindicado os patrimônios naturais, realizando eventos histórico-culturais, publicação de livros e revistas, e como símbolo deste processo de construção histórica, fundaram a Casa da Memória de Porteiras, museu comunitário que é guardião da História do município.

Como objetivo da aula-passeio ao município cearense estava o de conhecer a história vivenciada em Porteiras, e desta experiência passar a reconhecer os patrimônios do seu município e reivindicá-los. Lá os alunos vivenciaram os espaços históricos e puderam perceber como eles poderiam ser também os fiadores da história do seu município, reafirmando valores e atribuindo uma cultura histórica aos patrimônios indicados por eles nas oficinas que foram por eles reivindicados, durante o projeto.

Ao retornamos, foi proporcionado a vivência histórica com um campo histórico do município com espaço de estudos e aula-passeio, organizamos a trilha ao Patrimônio Natural do Serrote do Coati, este lugar reivindicado pelos alunos como um bem histórico do município, onde realizamos um piquenique. Ao longo do percurso busquei instigar a observação do lugar como cenário histórico de confronto entre as representações do lugar passadas pela memória social com vivenciadas durante a ida *in loco*, nem alunos pesquisadores e nem professor, haviam estado naquele lugar de memória, anteriormente (Nora, 1993).

Escuta das memórias

As atividades desenvolvidas com ênfase na Educação Patrimonial foram norteadas pelas contribuições de Maria de Lourdes Horta (1999). Nas ações do projeto busquei ampliar atuações práticas a serem utilizadas por professores de História na Educação Básica, para que possam passar a pensar e usar o cenário de vivência histórica, os patrimônios e as memórias como fontes de saberes a serviço da História escolar, aplicando o processo do Letramento Patrimonial:

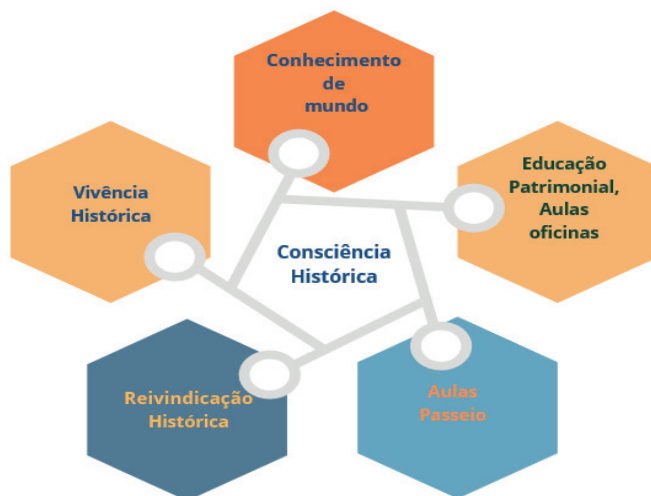
O Letramento Patrimonial, que é um processo de efetivação da aprendizagem histórica iniciado na escola para compreensão do município onde se vive, está inserido no contexto da História global, apresentando para o Ensino de História uma possibilidade de subversão ao ensino formal, utilizando as vivências históricas cotidianas, apresentando aos alunos o lugar onde vivem como cenário da História e, como esses são sujeitos de suas ações e

consequentemente, das narrativas, vidas e memórias que contam o passado (Dantas, 2024, p. 16).

Para efetivação deste trabalho se fez importante a escuta da memória, realizada com a participação efetiva dos estudantes, que se tornaram alunos-pesquisadores, pois neste trabalho foram eles quem reivindicaram os patrimônios e as fontes para o levante da memória, que foi historizada para registros da história de cada bem inventariado. Professor e alunos, ao final das escutas, buscaram escrever a história dos patrimônios de modo que servissem de fonte histórica escolar, ao se aproximar de uma linguagem jovem e atrativa para outros estudantes.

Desta forma, o Letramento Patrimonial, enquanto processo metodológico a serviço do Ensino da História, foi pensado com a finalidade de desenvolver a consciência histórica pensada e articulada por Cerri (2011), em que a aplicação das atividades de pesquisa, ensino e aprendizagem da História, utiliza o município como campo próspero de pesquisa na Educação Básica. De forma didática, o infográfico a seguir apresenta como o processo metodológico foi planejado e executado:

Infográfico do Letramento Patrimonial



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como apresenta o infográfico acima, reafirmo que o Letramento Patrimonial se consolida como uma prática didática a ser utilizada no ensino e aprendizagem da História de forma a obtenção de resultados positivos, permitindo a feitura de ciência histórica na educação básica, que conceitua de Historiografia escolar aplicada (Dantas, 2024).

Desta forma, o ensino se coloca de maneira clara aos estudantes envolvidos no processo de aquisição de conhecimentos, a partir da compreensão do mundo a partir de onde se vive, coloca a aprendizagem desta ciência a estar comprometida com a interseção de saberes formais e informais, meio histórico escolar e comunitário, da História ensinada nos moldes dos currículos oficiais, mas que também está viva e presente nos saberes das tradições populares locais, para que assim possam contribuir para a consolidação da “Consciência Histórica” (Dantas, 2024).

Para isso, a cada saída em pesquisa de campo, foram orientados a fabricar diários de bordo, que junto com a elaboração das entrevistas em história oral, consolidaram as narrativas históricas que foram registradas e usadas no inventário produzido no final das atividades.

Na tabela a seguir apresento os bens inventariados, com a indicação dos depoentes, patrimônio e pesquisadores, que percorreram o município no campo e em área urbana, na empreitada de realização do trabalho historiográfico escolar.

Tabela 1 - Visitas de campo e elaboração de entrevistas em História Oral.

DATA	ENTREVISTADO	TEMA	PESQUISADORES
13/07	1. Romário 2. Aline	1. Quadrilhas Juninas 2. Serrote do Coati	Djalma, Ingrid, Mirlla, Thiarly.
18/07	3. Prof. Jone 4. Junior Soares	3. Serrote do Coati / Igreja Matriz 4. Quadrilhas Juninas	Djalma, Ingrid, Thiarly

20/07	5. João Borges 6. Damião 7. Dé 8. Mazinho	Banda Cabaçal Os Monteiros	Djalma, João, Mirlla
20/07	9. Prof. Odair 10. Clenilda	Museu da Baixa Grande	Djalma, Ingrid, Thiarly
22/07	11. Chicola 12. Paulo 13. Lenilson	Serrote do São Joa- quim	Djalma, Ingrid, João, Thiarly
25/07	14. Edgley 15. Helder	14. Igreja Matriz 15. Quadrilhas Ju- ninas	Djalma, Ingrid, Ma- theus, Mirlla, Ray, Thiarly.
25/07	16. Gilmar 17. Juvandi 18. Jacildo	Sítio Arqueológico	Djalma, Ingrid, Thiarly,
02/08	19. Gonzaga 20. Assunção 21. Manoel	19. Serrote do Coati 20. Igreja Matriz 21. Museu	Djalma, Ingrid, João, Thiarly.
02/08	22. Wanderley	22. Cavalgada de São José	Djalma, Ingrid, Matheus, Thiarly.
02/08	23. Assis de Bengo 24. Teixeira 25. Manoel da Torre	23. Cavalgada de São José 24. Cavalgada de São José 25. Serrote do Coati	Djalma, Ingrid, Mirlla, Matheus, Ray, Thiarly
05/08	26. Edegildo	26. Igreja Matriz	Djalma, Ingrid, Ma- theus, Ray, Thiarly
09/08	27. Seu Antônio	27. Serrote do Coati	Djalma, João e Thiarly.
16/08	28. Maria Fran- cisca	28. Serrote do São Joaquim	Djalma Dantas
03/11	29. Hannah Cacy	29. Sítio arqueológico	Djalma, Thiarly, Matheus, João e Ingrid.

Fonte: Dantas, 2024, p. 121-122.

Ao retornamos de cada visita, deixávamos registrado as impressões, memórias e saberes compreendidos de cada lugar visitado, assim como as narrativas históricas despertadas e compartilhadas pelo depoente. Com uma escuta atenta foram registradas em seus diários de bordo que serviram de fonte, tanto para a escrita das histórias nos e dos patrimônios, como também de balizadores para avaliação do processo de Letramento Patrimonial empreendido.

Avaliação e participação dos estudantes na execução da prática

Para a efetivação de uma avaliação eficiente do processo de ensino e aprendizagem, a participação dos estudantes, suas ações e produções foram avaliadas conforme as habilidades e competências que devem ser adquiridas no Ensino Fundamental anos finais, tendo em vista que o projeto Akangatu contou com a atuação de alunos do 6º ao 9º ano. Por ser uma atividade fora do contexto da educação formal, a participação foi voluntária e em contraturno escolar, sem ter a finalidade de progressões ou reprovações. No entanto a avaliação foi realizada na perspectiva formativa (Schmidt, Cainelli, 2004), com a aquisição da Consciência Histórica a partir do Letramento Patrimonial.

Sendo assim, os 6 alunos-pesquisadores, que ingressaram e permaneceram no projeto participaram das atividades realizando os trabalhos de formação em Educação Patrimonial, das Pesquisas de campo em História Oral, e ao final registraram e inventariaram os patrimônios histórico-culturais de Cachoeira dos Índios, resultado final só alcançado com o engajamento da comunidade do lugar.

Desta forma, para a observação do processo do ensino e aprendizagem da História empreendido de forma a atender os objetivos propostos na elaboração do projeto Akangatu, os resultados almejados foram alcançados de forma exitosa, pois não se buscou encontrar erros ou acertos, mas sim como os saberes vivenciados modificaram o modo de ver o mundo a partir do lugar

que se ensina, aprende e ou vive cotidianamente, assim como a história pode ser também produzida cientificamente na escola.

Ao final do processo foram apresentadas inúmeras evidências que o Letramento Patrimonial pode ser usado como uma ferramenta para o Ensino de História, pois a experiência resultou em além de aprendizagem, registros escritos da história do município, com a fabricação de um inventário que pode ser usado como fonte escolar. O inventário Juvenil do Patrimônio Cachoeirense tornou-se também um patrimônio material do município, conforme Lei Nº. 818/2024 e deve ser utilizado na formação histórica dos estudantes das próximas gerações.

É importante destacar que as gerações anteriores não tiveram a oportunidade de estudar a História de Cachoeira dos Índios e que o trabalho realizado muda significativamente esta realidade, pois os saberes e identidades locais serão fortalecidos, junto ao sentimento de pertencimento que passou a ocupar as aulas de História do município. Ao final do percurso os alunos-pesquisadores se viram como sujeitos da história do seu município e seu professor também passou a se perceber com pesquisador, e literalmente fizeram História.

Potencial de replicabilidade do projeto

O direito à memória é também uma força motriz deste trabalho, pensado para o Ensino de História no município de Cachoeira dos Índios. Colocando-se como prática docente possível a outras realidades educacionais nos demais municípios brasileiros. Como fonte, a memória permite revelar as narrativas históricas que ainda estão silenciadas em diversos contextos escolares. Por isso, proponho o seu levante, a memória social despertada pode contribuir para se aprender História a partir do lugar que se vive (Dantas, 2024, p. 114-115).

Após as atividades desenvolvidas pelo Projeto Educacional Akangatu, percebo o potencial da Educação Patrimonial como uma ferramenta importante para o Ensino de História, pois a Memória como fonte para a História, a ser ensinada em contexto escolar,

permite aproximar os saberes dos estudantes da Educação Básica, bastando para isso olhar para o horizonte próximo da realidade vivenciada pelos alunos em vários contextos escolares brasileiros.

Assim, por meio das pessoas vinculadas às comunidades escolares, pode-se, com uma escuta atenciosa, despertar saberes do passado e assim transformá-las em saberes da história escolar para uma melhor compreensão do mundo. Buscando, para isto, atribuir valores aos patrimônios históricos reconhecidos pela comunidade onde se vive, sejam eles materiais e/ou imateriais, estando cientes que onde existir relações humanas haverá memória, e que as salas de aula podem ser espaços para este levante dos conhecimentos históricos, que ainda, na maioria das vezes, não são problematizados em contexto escolar. O patrimônio, assim como este trabalho, se faz revelador de que existem caminhos metodológicos possíveis para melhor ensinar História.

Como resultado fatídico do sucesso da pesquisa, hoje nas aulas de História de maneira transversal, a história do lugar é ensinada nas salas de aula nas escolas de Ensino Fundamental II públicas e privadas, que passam a contar a história do lugar com a utilização do “Inventário Juvenil do Patrimônio Cachoeirense”, sendo um dos inúmeros resultados positivos do trabalho desenvolvido, que podem ser replicados em outras realidades escolares.

Mosaico de registros fotográficos da pesquisa



Aula-oficina de História (2022).



Aula-oficina de História (2023).



Aula-passeio em Porteiras- CE (2023).



Aula-passeio e piquenique Serrote do Coati (2023).



Pesquisa em História Oral (2022).



Pesquisa em História Oral (2023).



Registro em Diário de Bordo (2023).



Escrita do inventário juvenil (2023).



Exposição na Praça. Pe. Cícero (2023).



Exposição na Escola M^a Cândido (2023).



Lançamento do Livro: Inventário Juvenil do Patrimônio Cachoeirense. Abril de 2024.



Uso do inventário na sala de aula, turma do 6º ano manhã, pelo Prof. Samuel na Escola Maria Cândido, 2024

Produção científica

DANTAS, Djalma Luiz do Nascimento. A Educação Patrimonial em Cachoeira Dos Índios – PB: Desafios E Possibilidades. In.: *A Pesquisa em Ensino de História e a Formação de Professores: Anais do II Congresso Nacional do ProffHistória*. Recife: EDUPE, 2024, p. 171-185.

DANTAS, Djalma Luiz do Nascimento. *Akangatu, o Levante da Memória: Ensino de História e Letramento Patrimonial em Cachoeira dos Índios-PB*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri, Crato, 2024.

DANTAS, Djalma Luiz do Nascimento. Boa Fé: A experiência do Ensino de História vivenciado para a descoberta do 1º Sítio Arqueológico Tupi no município de Cachoeira dos Índios-PB. *Sertão História*, Crato, v. 2, n. 4, p. 292-309, 2023.

DANTAS, Djalma Luiz do Nascimento. DANTAS, Francisco Odair. Museu da Baixa Grande: Percurso constitutivo e memória rural. In.: SANTOS, Joaquim dos; DANTAS, Djalma Luiz do Nascimento (org.). *Museus no Brasil: trajetórias, acervos e práticas educativas*. Santa Maria: Arco Editores, 2023. E-book.

DANTAS, Djalma Luiz do Nascimento. O Akangatu: o uso do patrimônio como fonte para o ensino de história. In: *Anais da XIII Semana Nacional de História os Sertões em questão: memórias,*

representações e identidades. Campina Grande: EDUEFG, 2024, p. 273 – 388.

DANTAS, Djalma Luiz do Nascimento; SANTOS, Cícero Joaquim dos. *Inventário Juvenil do Patrimônio Cachoeirense*. Cachoeira dos Índios-PB: Editora EJIS, 2024.

DANTAS, Djalma Luiz do Nascimento; SANTOS, Joaquim dos. Ensino de história e natureza: vivências históricas no Serrote do Coati, em Cachoeira dos Índios – PB. *Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 21, n. 1, 1639–1661, 2024.

Repercussão do projeto em jornais, sites e blogues

Tabela2 - Mostra de algumas reportagens e notícias vinculadas sobre a pesquisa

Canal online:	Manchete:	Link de acesso:
A União	“NO SERTÃO DA PARAÍBA Novo sítio arqueológico é achado Localizado no municí- pio de Cachoeira dos Índios, a novidade é que a área traz indícios da presença dos tupis”	https://www.auniao.pb.gov.br/noticias/caderno_paraiba/novo-sitio-arqueologico-e-achado
Jornal da Paraíba	“Cachoeira dos Índios tem pre- sença Tupi, apontam vestígios”	https://jornaldaparaiba.com.br/comunidade/cachoeira-dos-indios-tupi/
Diário do Sertão	“VÍDEO: Após descoberta de sítio arqueológico em Cachoei- ra, exposição reúne objetos da história do município”	https://www.diariodosertao.com.br/noticias/educacao/634520/video-apos-descoberta-de-sitio-arqueologico-em-cachoeira-exposicao-reune-objetos-da-historia-do-municipio.html

Radar Sertanejo	SÍTIO ARQUEOLÓGICO Vestígios indígenas Tupi são encontrados em Cachoeira dos Índios, no Sertão da PB	https://www.radarsertanejo.com/2023/07/11/vestigios-indigenas-tupi-sao-encontrados-em-cachoeira-dos-indios-no-sertao-da-pb/
Coisas de Cajazeiras	“Município de Cachoeira dos Índios tem seu primeiro sítio arqueológico descoberto”	https://coisasdecajazeiras.com.br/cidades/municipio-de-cachoeira-dos-indios-tem-seu-primeiro-sitio-arqueologico-descoberto/
Coisas de Cajazeiras	“Após descoberta de sítio arqueológico em Cachoeira dos Índios, exposição reúne objetos da história do município”	https://coisasdecajazeiras.com.br/cidades/apos-descoberta-de-sitio-arqueologico-em-cachoeira-dos-indios-exposicao-reune-objetos-da-historia-do-municipio/
G1 Paraíba.	Vestígios indígenas Tupi são encontrados em Cachoeira dos Índios, no Sertão da PB	https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/07/11/vestigios-indigenas-tupi-sao-encontrados-em-cachoeira-dos-indios-no-sertao-da-pb.ghtml
TVWEB: Cachoeira Tv Cachoeira	Programa Frente a Frente com Marcos Campos	https://www.facebook.com/tvcachoeirapb/videos/1610609782778912/
G1 Paraíba.	G1 em 1 Minuto Paraíba: Vestígios Tupi são encontrados em Cachoeira dos Índios	https://g1.globo.com/pb/paraiba/video/g1-em-1-minuto-paraiba-vestigios-tupi-sao-encontrados-em-cachoeira-dos-indios-11772785.ghtml

Instagram ufu.profhistoria	“#repost: UMA NOTICIA INCRÍVEL.Sítio arqueológico é descoberto em projeto desenvolvido por discente do Profhistória da URCA	https://www.instagram.com/p/Crv-9jH2OAXb/?img_index=1
Instagram prefeiturade-cachoeirado-sindios	“#repost: UMA NOTICIA INCRÍVEL.Sítio arqueológico é descoberto em projeto desenvolvido por discente do Profhistória da URCA”	https://www.instagram.com/p/CumKo3Gu-Q-d/?img_index=1
Instagram prefeiturade-cachoeirado-sindios	Exposição: “Achados para uma Cachoeira dos Índios”	https://www.instagram.com/p/Cw2Wwcu5Tf/
Instagram @ Profhistória-URCA	‘UMA NOTICIA INCRÍVEL. Sítio arqueológico é descoberto em projeto desenvolvido por discente do Profhistória da URCA”	https://www.instagram.com/p/Crv0jViuyO-z/?img_index=1
Jornal A União	Vestígios peças indicam presença de indígenas no Sertão: Objetos com mais de 600 anos foram localizados em Cachoeira dos Índios	https://auniao.pb.gov.br/servicos/copy_of_jornal-a-uniao/2023/julho/jornal-em-pdf-14-07-23-cdepc.pdf/view
Coisas de Cajazeiras	Pesquisa inédita revela a rica história do município de Cachoeira dos Índios	https://coisasdecajazeiras.com.br/cidades/pesquisa-inedita-revela-a-rica-historia-do-municipio-de-cachoeira-dos-indios/
Jornal A União	Sertão: Indígenas, cangaceiros e uma santa Cachoeira dos Índios oferece um passeio cultural por episódios e tradições que marcam a história da PB	https://auniao.pb.gov.br/servicos/copy_of_jornal-a-uniao/2024/junho/jornal-em-pdf-23-06-24-cdepc.pdf/view

Diário do Sertão	VÍDEO: Pesquisa científica comprova presença de povos originários em Cachoeira dos Índios	https://www.diariodosertao.com.br/noticias/cidades/667564/video-pesquisa-cientifica-comprova-presenca-de-povos-originaarios-em-cachoeira-dos-indios.html
------------------	---	---

Fonte: Arquivos do projeto.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BRITES, Olga; PEREIRA, Mirna Busse. Oficina de História: Ensino, Memória e Patrimônio Histórico. *Projeto História*, São Paulo, v. 40, p. 333- 356, 2010.

CANDAU, Joël, *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2021.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. *Agricultura, escravidão e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1979.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

DANTAS, Djalma Luiz do Nascimento. *Akangatu, o Levante da Memória: Ensino de História e Letramento Patrimonial em Cachoeira dos Índios-PB*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri, Crato, 2024.

DANTAS, Djalma Luiz do Nascimento. Boa Fé: A experiência do Ensino de História vivenciado para a descoberta do 1º Sítio Arqueológico Tupi no município de Cachoeira dos Índios-PB. *Sertão História*, Crato, v. 2, n. 4, p. 292-309, 2023.

DANTAS, Djalma Luiz do Nascimento; DANTAS, Emanuella Pereira de Sousa. *Escola, vidas e memórias*. Cajazeiras: Editora EJIS, 2018.

DANTAS, Djalma Luiz do Nascimento; SANTOS, Cícero Joaquim dos. *Inventário Juvenil do Patrimônio Cachoeirense*. Cachoeira dos Índios-PB: Editora EJIS, 2024.

DANTAS, Djalma Luiz do Nascimento; SANTOS, Joaquim dos. Ensino de história e natureza: vivências históricas no Serrote do Coati, em Cachoeira dos Índios – PB. *Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 21, n. 1, 1639–1661, 2024.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. *Memória Social: novas perspectivas sobre o passado*. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Teorema, 1992.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim [et al.]. *Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação*. Brasília: IPHAN, 2016, p. 7-8, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2021.

FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *O que é a educação patrimonial?*. Disponível em: https://www.academia.edu/11935219/O_que_%C3%A9_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_Patrimonial. Acesso em: 10 out. 2022.

HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Parreiras Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, 2013.

LACERDA, Aroldo Dias; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; PEREIRA, Júnia Sales Pereira; SILVA, Marco Antônio. *Patrimônio cultural em oficinas: Atividades em contextos escolares*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

Legrand, Louis. *Célestin Freinet*. Trad. PERISSÉ, José Gabriel. Recife: Editora Massangana, 2010.

LEMOES, Carlos. A. C. *O que é patrimônio histórico*. São Paulo: Brasiliense. 2013.

MAIA, Fábio Diego Quintanilha Magalhães. *Meter-se a besta na feitura: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros*. Dissertação (Mestrado em Ensino de História Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Faculdade de Formação de Professores, Rio de Janeiro, 2021.

MARCHETTE, Tatiane Dantas. *Educação Patrimonial e políticas públicas de preservação no Brasil*. Curitiba: InterSaberes, 2016.

NEVES, Joana. História Local e construção da identidade social. *Saeculum*, v. 3, n. 6-7, 1997.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós Graduados em História do Departamento de História*, São Paulo, 1993.

PACHECO, Ricardo Aguiar. *Ensino de História e Patrimônio Cultural: Um percurso docente*. Jundiaí: Paco, 2017.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argo, 2004.

SANTIAGO, Ricardo. MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. *História oral na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

Anexo

Anexo I: Arquivos digitais

Dissertação	Livro digital
	

Arquivo digital da Dissertação Akangatu, o Levante da Memória, Ensino de História e Letramento Patrimonial em Cachoeira dos Índios-PB, disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/918258>

Livro digital Inventário Juvenil do Patrimônio Cachoeirense, disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:00ce9933-0c52-4a60-b-0c1-08e7338707bd>

II

Meu bairro, minha África: um diálogo entre escola e território na construção de uma educação antirracista

Por Marcus Vinicius Rocha Vieira¹

¹ Doutorando em Ensino de História (UFF), professor da educação básica na rede estadual do estado do Rio de Janeiro e na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Graduado em História (UFF), com especialização em História do Brasil (UFF) e mestrado em Ensino de História (UFF).

Resumo

Meu Bairro, Minha África foi uma experiência pedagógica decolonial e antirracista desenvolvida na Escola Municipal José Emygdio de Oliveira, situada no bairro de Oswaldo Cruz, subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Partimos dos estudos promovidos pelo grupo transdisciplinar Modernidade/ Colonialidade para promover diálogos dos estudantes com diferentes gerações e com o patrimônio local, a fim de ressignificar espaços e narrativas colonizadoras e, assim, fortalecer identidades através das memórias compartilhadas pela comunidade escolar. A partir das vivências experimentadas, a turma produziu um acervo para um Espaço de Pertencimento dentro da unidade escolar, materializando um giro de pensamento que dinamiza o processo de avaliação e representa o amadurecimento de jovens que antes estereotipavam as histórias da África, dos africanos, dos afro-brasileiros e do próprio bairro. Numa perspectiva decolonial, apostamos na história local para aproximar o alunado da realidade enfrentada diariamente, ofertando sentido ao ensino e ao aprendizado de História, estreitando laços de identidade dos estudantes com a sua ancestralidade e potencializando as legislações antirracistas da Educação Básica (10.639 de 2003 e 11.645 de 2008). A partir dos conceitos de “diferença colonial” e “interculturalidade crítica”, a prática pedagógica antirracista foi construída na percepção das ruínas da colonialidade presentes no imaginário e na rotina dos alunos, em que foram provocados a liderar um giro decolonial ao compartilhar seus saberes. Acreditando na construção colaborativa do conhecimento, ofereci minha escuta para ouvir vozes históricas capazes de potencializar as legislações reparadoras construídas a partir do contexto democrático na segunda metade do século XX e que necessitam de fortalecimento diante do preocupante extremismo que marca os anos iniciais do século XXI. Histórias outras protagonizadas por sujeitos outros, historicamente subalternizados, que não se calaram com a violência do processo colonial e dialogam na fronteira com diferentes espacialidades e temporalidades, gerando uma dinâmica que desafia o eurocentrismo e inspira per-

manentes práticas descolonizadoras interdisciplinares. Trata-se de uma experiência que dialogou não apenas com autores decoloniais, mas com um vasto referencial de autores brasileiros que descolonizam por meio das suas contribuições, podendo servir de inspiração para ser adaptada às diferentes realidades do território brasileiro.

Considerações Iniciais

O que os estudantes da Educação Básica sabem sobre a história da África, dos povos africanos e dos seus descendentes no Brasil? O que conhecem sobre suas próprias histórias dentro de um país predominantemente negro? De que forma avançamos nesta temática para que as crianças e os adolescentes identifiquem a agressividade das narrativas eurocêntricas e estreitem laços de identidade com a sua ancestralidade? Não há como pensar a história do Brasil omitindo a história da população negra ou reduzindo-a ao processo de escravização, silenciando vozes históricas e anulando seus rostos e suas personalidades.

A Escola Municipal José Emygdio de Oliveira, localizada no bairro de Oswaldo Cruz², homenageia o procurador branco José Emygdio de Oliveira. É mais uma unidade de educação entre outras no bairro, entre “barões” e “marechais”. No caso do presente trabalho, que pretende servir de referência para a prática pedagógica de outros professores, a turma escolhida foi a do 8º ano do Ensino Fundamental, com predominância de jovens com 13 anos de idade. O trabalho foi iniciado no segundo semestre de 2022 e foi concluído em 2023, ocasião em que a mesma turma se encontrava no 9º ano. Já nas primeiras abordagens diagnósticas, os alunos refletiam a evidência da colonização dentro da escola e da sua rotina diária. Evidente que uma turma não necessariamente representa, numa análise técnica, a realidade do país. Porém, revela muita coisa que estaria presente numa pesquisa mais abrangente. Partindo desta problemática, a intervenção didática antirracista e decolonial aqui descrita não apenas trouxe um olhar diferenciado e mais abrangente sobre a temática africana e afro-brasileira, como realocou a compreensão dos estudantes sobre o papel que ocupam nesta história. Além disso, trata-se de uma prática pedagógica que pode ser multiplicada e adaptada de acordo

2 Oswaldo Cruz faz parte da XV Região Administrativa da cidade do Rio de Janeiro. A região administrativa de Madureira é composta pelos seguintes bairros: Madureira, Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Honório Gurgel, Marechal Hermes, Oswaldo Cruz, Rocha Miranda, Vaz Lobo, Turiaçu. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/cvl/ra>. Acesso em 03/04/2023

com a realidade das diferentes escolas do país, construída dentro de uma perspectiva interdisciplinar, dialogando com os diferentes segmentos da educação e com os mais diversos sujeitos da comunidade escolar.

A lei 10.639 de 2003 provocou mudanças importantes no currículo e no material didático ao tornar o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira obrigatório no Brasil. Os africanos atualmente são apresentados antes dos navios negreiros, os reinos da África já estão em capítulos inteiros e os escravizados já ocupam lugares de resistência. Porém, tais ações, mesmo que inovadoras, ainda são pontuais: somos ainda norteados pelo eurocentrismo nas nossas referências temporais, espaciais e temáticas. Os espaços para a África, para os africanos e seus descendentes ainda são pautados numa perspectiva colonialista. As leis 10639/03 e a lei 11645/08 (que incluiu a história e a cultura dos povos originários no currículo da educação) são resultados das históricas reivindicações dentro e fora das escolas e das universidades. Mas a sua potencialização depende de metodologias que não podem reproduzir uma centralidade europeia. Além de narrar os protagonismos de populações historicamente marginalizadas, é preciso compreender estes sujeitos como referenciais de conhecimento e produtores do saber. Na escola, o currículo e a aula precisam fazer sentido para o estudante, responder suas demandas e partir do seu conhecimento para tornar a escola um espaço prazeroso, reduzindo a evasão escolar e efetivamente promovendo aprendizagem. Nesse sentido, propor um estreitamento das relações com a comunidade local e com a educação patrimonial numa abordagem inovadora, a fim de ressignificar, criticar e alternar, dentro de um recorte espacial que inspire intimidade e familiaridade, representa um caminho que constrói laços de pertencimento, reforça identidades, reduz a evasão e promove cidadania.

A primeira unidade de referência do aluno é o local em que vive. A escola está inserida dentro de um bairro e, por isso, não pode ocupar um espaço de isolamento. O currículo precisa ser adaptado à realidade do aluno, numa perspectiva multidisciplinar

e interdisciplinar. É importante que os professores façam adequações nos conteúdos, de modo que possam estimular as memórias locais, as identidades e os sentimentos de pertencimento. Trabalhar história local com a comunidade escolar potencializa os efeitos da lei 10.639/03, tendo em vista que a África pode ser encontrada em cada canto de um bairro. Fazer uso dos equipamentos locais facilita o caminho para apresentação de histórias *outras* que promovam protagonismo popular, tendo em vista que é um caminho que dialoga com saberes históricos em diferentes espaços de memória e dribla problemas tradicionais da educação, como falta de verba para deslocamento com ônibus para locais históricos mais conhecidos do grande público.

O bairro de Oswaldo Cruz é um recorte no Rio de Janeiro que pode propor um diálogo bem-sucedido da escola com a história afro-brasileira. Ocupa parte da antiga Freguesia de Irajá, região marcada pelo latifúndio e pela mão de obra escravizada no século XVII. Mesmo com a abolição da escravatura no final do século XIX, o bairro continuou habitado por ex-escravizados e seus descendentes. No início do século XX recebeu parte da população negra atacada pelas Reformas do prefeito Pereira Passos no centro da cidade. Décadas depois, abrigou trabalhadores que fugiam da crise do café no Vale do Paraíba. A História do samba acompanhou a chegada da estação Rio das Pedras de Trens e o local é considerado um dos redutos de resistência deste ritmo genuinamente afro-brasileiro, alvo das políticas reformistas do governo que desejava embranquecer a capital federal também nas suas práticas culturais. A estação de trem e, consequentemente o bairro, como unidade administrativa, receberam o nome de Oswaldo Cruz após a morte do médico sanitarista que ajudou a prefeitura no projeto segregador que culminou na popular Revolta da Vacina. Curiosamente, no bairro que chegou a ser chamado de “favela na planície”.

É preciso evitar os riscos de a história local reproduzir a vida das autoridades e das classes dominantes locais. A abordagem precisa criar vínculo com a memória familiar e dos personagens populares locais, como diálogos geracionais e abordagens

questionadoras sobre o patrimônio histórico (Bittencourt, 2004)³. Somente assim, a opção pelo recorte espacial terá sentido dentro de um processo descolonizador e antirracista, ou seja: inclusivo.

Fundamentação Teórica:

Para uma ação pedagógica transformadora que não apenas altera os sujeitos protagonistas nas narrativas, mas modifica também o método da atividade, buscou-se o transdisciplinar grupo latino-americano “Modernidade/ Colonialidade”, constituído na década de 1990, como referencial teórico. Trata-se de intelectuais de diversas áreas de conhecimento que representaram uma transformação epistemológica importante nas ciências humanas e sociais. Em síntese, uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas (Candau; Oliveira, 2010). Pretende-se pensar a proposta decolonial para compreender como os conceitos acima podem ser entendidos dentro de uma lógica que pluraliza, alterna e ressignifica.

Segundo Aníbal Quijano (2007), colonialismo e colonialidade não são sinônimos. O primeiro é mais antigo, mas o segundo provou ser mais persistente, sobrevivendo aos processos emancipatórios e abolicionistas. O autor acredita que conceito de colonialidade do poder projeta outras colonialidades, como a do ser e a do saber, destruindo a existência dos povos racializados, estabelecendo o mundo eurocêntrico como verdade absoluta, impedindo a formação de identidades plenas. Ao criar a antítese na figura do “outro”, “reprime seus modos de produção de conhecimentos, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos” (Oliveira; Candau, 2010, p.19).

3 Circe Maria Fernandes Bittencourt acredita que é pela memória que se chega à história local. Porém, adverte para as armadilhas dessa abordagem. Segundo ela, as memórias evocadas e recuperadas precisam ser confrontadas. Individual ou coletiva, a memória funciona por seleção e eliminação. A História, diferentemente, trabalha com a acumulação dessas memórias, as confrontando com as mais variadas fontes, fazendo uso de método para recompor os dados da memória. In.: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez, 2004.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p.342. *apud* Ballestrin, 2013, p.101).

Ao trazermos esta compreensão de mundo para a escola, é nítido como ainda temos o mundo europeu ou nortista como condutor das nossas práticas diárias e dos recursos didáticos que utilizamos, como o livro didático. Apesar dos avanços promovidos por legislações reparadoras, nossa formação foi pautada numa estrutura clássica que não priorizava “saberes outros” e as raízes coloniais ainda estão presentes não somente na escola, mas no dia-dia do cidadão, provocando feridas que não permitem um processo efetivo de combate ao preconceito e de promoção da inclusão social.

Diante deste referencial teórico é fácil compreender por que os levantamentos iniciais realizados na turma do 8º ano evidenciaram estudantes que não conhecem sua própria história, tampouco se reconhecem como realmente são, identificando a história da África e dos africanos no Brasil apenas com a escravidão, um passado pelo qual se envergonham e querem se distanciar. A sociedade, e nossos alunos como integrantes dela, são atacados diariamente com a naturalização do embranquecimento e do eurocentrismo. A imprensa bombardeia com o padrão branco de ser, na política não há representatividade, na escola são guiados por uma lógica de verticalização das relações sociais e por uma formação pautada pela centralização do saber na Europa e nos Estados Unidos em todos os componentes curriculares, não somente em História. Na rua predomina a visão de patrimônio como aquilo que precisa apenas ser preservado, sem contestação, flertando diariamente com uma urbanização que enaltece a branquitude. Uma rotina que prova a sobrevivência da colonialidade reiteradamente destacada pelos intelectuais da decolonialidade.

Torna-se necessário romper com esta estrutura. “Como defende Mignollo (2003), não se trata da substituição de um novo paradigma, mas no surgimento de ‘paradigmas outros’” (Ballesstrin, 2013, p.104). Como transpor as ideias da corrente decolonial para uma educação decolonial? A prática educacional antirracista precisa ser construída horizontalmente. Não basta colocar populações historicamente oprimidas no protagonismo das narrativas. É preciso permitir que elas construam narrativas e sejam agentes diretos destas ações, entendendo que tais ações são construídas permanentemente: precisam do cultivo das futuras gerações que irão compor o quadro da comunidade escolar. Nesse sentido, uma educação antirracista a partir de uma abordagem local da História, construída numa perspectiva decolonial, tem efeito transformador.

A partir do conceito de “diferença colonial” de Mignollo, nosso trabalho reconhece a coexistência de diferentes epistemes formas de conhecimento, seja na academia, seja na comunidade escolar, acreditando justamente que o pensamento crítico parte das experiências da colonialidade. Assim, como acredita Walsh, objetiva-se reconstruir, ressignificar ou transformar relações de poder. Torna-se necessário confrontar a colonialidade presente no nosso dia a dia não a ocultar, seja nos nossos hábitos e nos nossos referenciais patrimoniais. Segundo Walsh, a interculturalidade é “um espaço de negociação e tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados” (Walsh, 2001, p.11). Para ela, “a interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir de pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização” (Walsh *apud* Candau; Oliveira, 2010, p.28). Ou seja, torna-se necessário na prática pedagógica confrontar o colonial e construir de forma colaborativa.

Segundo Nilma Lino Gomes (2003), a escola tem se revelado como local de representações negativas sobre os negros, mesmo na tentativa de acertar e reparar a partir das demandas exigidas

pelas legislações que obrigam o ensino de História da África, dos afro-brasileiros e dos povos originários. Para a autora, as práticas pedagógicas não podem cair na armadilha da democracia racial, promovendo exotismo e folclorização (Gomes, 2003). Cabe-nos como educadores promover um confronto diário não apenas com os recursos didáticos que, em geral, são eurocêtricos, mas também com a nossa própria formação colonial. Trata-se de um movimento primordial para não limitar nossas práticas antirracistas em determinados momentos dentro do calendário letivo, como apenas no Dia da Consciência Negra ou ressaltando apenas o corpo negro no modo escravo e acorrentado.

Pretende-se não apenas focar o protagonismo negro numa escala espacial nacional, como evidenciar as histórias presentes no dia a dia os nossos estudantes, não como uma narrativa distante da sua realidade. Com isso, explica-se a opção pelo bairro de Oswaldo Cruz, zona Norte do Rio de Janeiro. Um bairro com fortes raízes africanas e afro-brasileiras, mas que prevalece a memória do colonizador como produto da colonialidade. Torna-se necessário provocar um confronto descolonizador a partir das ruínas, trazendo estes sujeitos não apenas para o protagonismo das narrativas, mas como agentes detentores de saberes e narradores de suas próprias histórias.

Márcia Gonçalves (2004) utiliza o termo escala de observação, comum entre os geógrafos. Ao delimitar locais e sujeitos, o conceito insere o educador numa posição de fronteira que não pode ser confundido com limitação, mas como espaço de diálogo de sensibilidades diversas e com distintos espaços e tempos. Enfatizar a história local não é se opor à história nacional.

O desafio maior da história local é de produzir outra pedagogia da História, em especial uma historiografia didática que incorpore o *local*, parte dele e nisso valorize um caminho de sensibilização que configure a consciência histórica na sua materialidade historiográfica, como possibilidade de “reconhecer a identidade pelo caminho da insignificância”. Crianças, jovens e adultos, sensibilizados por intermédio de uma reflexão sobre o local, unidade próxima e contígua, historicizando e problematizando o

sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando ou não, como sujeitos, a própria vida (Gonçalves, 2004, p. 182).

Optar pela análise das memórias outras e dos patrimônios outros é um caminho primordial para estudar a história local numa perspectiva decolonial. Assim como Elisa Paim e Helena Araújo (2018), denominamos memórias outras e patrimônios outros “toda a(s) história(s) e memória(s), assim como patrimônio(s) material e imaterial, relacionados aos grupos subalternizados nas sociedades contemporâneas dominadas pelo capitalismo, patriarado e colonialismo” (Santos, 2010 *apud* Araújo; Paim, p. 4). A turma escolhida para a ação pedagógica pretendida e o papel a ela atribuído nada mais é que um microcosmo desta História da África e dos afrodescendentes dentro de uma abordagem descolonizadora, permitindo o diálogo entre gerações e abordagens transgressoras sobre o patrimônio dentro de uma escala local.

O caminho da educação pela memória e pelo patrimônio possui uma dimensão que pode empoderar grupos subalternizados, trazendo soluções para os problemas de pesquisa aqui já levantados. Porém, a abordagem e a forma que garantirão um processo democrático e inclusivo. Interessa-nos pensar a partir da ressignificação de espaços tradicionais, conhecimento de locais alternativos e diálogo com memórias contra hegemônicas. Trata-se de uma tentativa de constituição de identidades e pertencimento de sujeitos. Isso só acontece quando as pessoas são colocadas no protagonismo não apenas das histórias, como na qualidade de saberes que constroem em colaboração com a metodologia historiográfica.

Objetivos:

1. Promover o intercâmbio com variadas gerações e com o patrimônio local de Oswaldo Cruz, a fim de ressignificar espaços, memórias e construir histórias plurais;
2. Incluir a História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros como objeto de conhecimento ao longo de

todo ano letivo no ensino fundamental II da Escola Municipal José Emygdio de Oliveira;

3. Conhecer a influência das diferentes manifestações no desenvolvimento da cultura e da identidade dos povos a fim de reconhecer e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira;
4. Potencializar a lei 10.639/03, que determinou a obrigatoriedade da história e da cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros na Educação Básica, estreitando laços de identidade do aluno com as suas raízes africanas e reforçando sentimentos de pertencimento;
5. Construir um Espaço de Pertencimento dentro da unidade escolar que abrigue um acervo que representa uma inovação no significado de avaliação e um estreitamento dos laços de pertencimento da comunidade com as histórias africanas e afro-brasileiras, relacionando-a com o território local e sua rotina diária.

Competências e Habilidades priorizadas na prática pedagógica:

A referida proposta pedagógica atende as seguintes competências e habilidades sinalizadas como essenciais na Base Nacional Curricular Comum para o Ensino de História:

Competências:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo;
2. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e

contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito;

3. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários;
4. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Habilidades para o 8º ano do Ensino Fundamental:

1. Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas;
2. Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas;
3. Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas;
4. Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

Etapas da Prática Pedagógica:

A materialização dessa proposta didática se deu a partir da sequência abaixo:

Formulário inicial para o 8º ano do Ensino Fundamental sobre a autodeclaração de cor e conhecimento do aluno sobre a história do bairro, a história dos negros e do patrimônio. Levantamento realizado em agosto de 2022:

Formulário inicial
1-Escola:
2-Nome (opcional):
3- Sexo:
4- Idade:
5-Qual a sua cor?
6- Você conhece alguma coisa sobre a História do seu bairro? O que?
7- Seu bairro tem patrimônio? Quais são os patrimônios culturais do seu bairro?
8- O que você lembra sobre a História do negro na África e/ou no Brasil?
9- Já visitou algum espaço de memória ou museu? Havia alguma exposição sobre os negros? Se sim, qual era o tema da exposição?

O diagnóstico da turma é extremamente necessário como pontapé inicial, mesmo que já tenhamos noção do seu resultado. Na turma do 8º ano em 2022, 39 alunos responderam perguntas sobre a história da África, dos africanos, dos afro-brasileiros e do bairro. Destes alunos, 31% se autodeclararam brancos, 16% pretos, 16% morenos⁴ e 37% pardos. Independente da incompatibilidade das expressões utilizadas pelos estudantes com aquelas aderidas pelo IBGE, revela-se um percentual elevado de pessoas não-brancas. Esta constatação converge com as informações obtidas no ato

4 O IBGE não utiliza a categoria moreno, mas o questionamento espontâneo foi proposital e, por isso, revelador, no sentido de compreender o quanto determinadas expressões ainda são utilizadas como falta de reconhecimento e identidade em relação à negritude. Registra-se também a identidade não rigorosamente vinculada à categorização do IBGE, tendo em vista que o Instituto considera como negros a soma de pretos e pardos.

da matrícula. Segundo dados do Sistema de Gestão Acadêmica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a Escola José Emygdio de Oliveira tinha em 2022: 61 pretos, 257 pardos, 173 brancos, 01 indígena e 08 não declarados. Na turma que o projeto foi desenvolvido eram 04 pretos, 23 pardos e 12 brancos⁵.

Ao serem questionados sobre a História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, 66% dos estudantes da turma afirmaram lembrar apenas da escravidão; 16% citaram algumas manifestações culturais, porém priorizaram a lembrança da escravização; 18% afirmaram que nada sabem. Ainda somos bombardeados diariamente pelas narrativas colonizadoras que reservam às populações negras um lugar de inferiorização e subalternidade. Estes jovens, a maioria com 13 anos, esbarram com a colonialidade no currículo, no livro didático, na estrutura da escola, nas ruas do bairro, em casa, na imprensa e nos padrões socialmente estabelecidos e não são convidados a confrontar-se com essa herança do colonialismo.

Sobre a história do bairro, 91% dos jovens afirmaram não conhecer sua história ou mesmo que a região não tem história, contra apenas 9% que afirmavam conhecer alguma coisa. Nesse grupo, os estudantes associaram o local à personagens brancos que dão nome à estação de trem, escolas e ruas, reiterando uma narrativa colonial dentro de um recorte espacial reduzido.

Ao serem indagados sobre a existência de patrimônio, 50% dos alunos afirmaram que seu bairro não tem patrimônio ou que não sabem responder ao questionamento. Outros 50% opinaram, destacando-se a predominância da ligação da palavra patrimônio com materialidade: escolas, mercado, praça, bustos, entre outros.

Este cenário muitas vezes contribui para que o aluno não encontre história dentro do lugar onde mora: ao mesmo tempo que ele identifica patrimônio com algo material, os bairros do subúrbio não atendem ao que tende a ser definido como patrimônio.

⁵ As informações contidas no Sistema Acadêmico (SGA) sobre cor são fornecidas pelos responsáveis legais dos estudantes no ato da matrícula.

Suas referências de educação patrimonial e atividades pedagógicas fora da escola remetem à lugares turísticos e à prédios que abrigam narrativas elitistas, o que faz com que aquilo que aconteceu no seu bairro ou aquilo que o seu bairro carrega não mereça ser definido como história. Qualquer familiaridade entre a história dos livros didáticos e o patrimônio é visto somente em outras regiões do Rio de Janeiro e contam narrativas que colocam as populações negras apenas na condição de subalternidade.

Para completar o cenário, boa parte dos alunos só conhece algum museu porque teve a oportunidade de participar em outro ano de escolaridade de um passeio promovido pela companhia de energia Light⁶, tendo acesso ao local de memória diferente daquele que pretendemos problematizar. Porém, provocados para uma definição do que seria museu, a grande maioria acredita ser lugar de “coisa velha”. Ou seja, o museu materializa a colonialidade descrita nas linhas dos livros didáticos, restando pouco espaço para a africanidade numa perspectiva que não inferioriza os africanos e os seus descendentes.

Roda de conversa: quais são as palavras que definem o meu bairro? Os alunos definiram seu bairro predominantemente com palavras negativas. Ação realizada em agosto de 2022;

A predominância de palavras negativas (violência, lixo, poluição, buracos, tráfico, por exemplo), apesar de preocupante, não é precipitada, afinal os moradores são as melhores referências para a compreensão do bairro. Porém, a dificuldade de encontrar positividade na sua rotina diária também é produto dessa colonialidade e não deixa de ser um retrato fiel da relação segregadora que o poder público tem com o subúrbio.

⁶ A Light é uma companhia privada que oferece serviços de geração, distribuição, comercialização e soluções de energia elétrica para 31 municípios fluminenses, abrangendo cerca de 10 milhões de habitantes. Ver em: <https://seucreditodigital.com.br/conheca-a-light-companhia-de-energia-eletrica-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em 16/04/2023.

Outras óticas sobre o meu bairro: os alunos foram provocados a fazerem registros fotográficos positivos sobre o bairro de Oswaldo Cruz (setembro de 2022): A maior parte dos registros fotográficos foram reveladores da agressividade que o processo colonial promove mesmo depois da independência do Brasil e da abolição da escravatura: houve um predomínio de fotografias do busto do médico sanitarista branco, Oswaldo Cruz, que dá nome ao bairro, e da estação de trem que também leva o nome do mesmo personagem.



Busto de Oswaldo Cruz.



Estação de Trem de Oswaldo Cruz.

Deve-se ressaltar que nesta atividade, cerca de 40% da turma não fez qualquer registro argumentando que o bairro não tem nada de positivo. A maioria das fotografias e a ausência de participação de boa parte dos alunos revela uma etapa pedagógica dolorosa, mas necessária: o confronto e a revelação da colonialidade.

Mas os registros fotográficos das alunas Ana Vitória Roque Elias de Oliveira e Giovanna Júnior da Silva Pereira de Oliveira simbolizaram a existência de outros olhares que prezam pela manutenção das tradições como ação de resistência, pertencimento e crença em dias melhores.

A aluna Ana Vitória Roque Elias de Oliveira fez registros fotográficos do CCCP Paulo da Portela: Centro Comunitário de Capacitação Profissional Paulo da Portela. Fundado em 1998, tinha como objetivo oferecer cursos profissionalizantes e homenagear a cultura local por meio da valorização de histórias que trazem protagonismo aos sujeitos subalternizados pelo sistema.



Entrada do CCPP.



Quadro do Paulo da Portela.

Já a aluna Giovanna Júnior da Silva Pereira de Oliveira fotografou as mulheres da sua família como ponto positivo do seu bairro. Uma família liderada por matriarcas negras, que confrontam a configuração tradicional de família patriarcal. Que emocionante e que gancho para que pudéssemos convidar *griots* para contar histórias *outras* de Oswaldo Cruz e promover o confronto com os registros tradicionais que predominaram nas fotografias dos estudantes. Ao serem questionadas diante da turma, elas afirmaram que queriam fazer registros diferentes daqueles que imaginavam que predominaria. Quanta sabedoria! É o início do giro partindo dos estudantes, provocado pelo professor.

Diálogos desbravadores e Descolonizadores: realizamos debates dos alunos com outras gerações e intervenções no patrimônio local não musealizado, a fim de ressignificar espaços e conhecer outras histórias.



Rodas de conversa na escola com moradores e lideranças locais, entre eles Elias Alfredo, um dos responsáveis pelo grupo afro Agbara Dudu, sediado em Oswaldo Cruz (outubro e novembro de 2022).⁷

⁷ Grupo Afro Agbara Dudu nasceu no Rio de Janeiro, sendo considerado o primeiro bloco afro da região sudeste. Sua fundação aconteceu em 1982, na mesa do bar da tia Nonô, que ficava em frente à Praça Paulo da Portela, em Oswaldo Cruz. Agbara Dudu

As rodas de conversa são extremamente importantes dentro da prática pedagógica. Elas quebram hierarquias, favorecem a troca entre gerações e coloca o ato da fala em evidência, mantendo uma tradição de oralidade fortemente presente na cultura africana e afro-brasileira. Nessa ação, o professor possibilita ouvir vozes silenciadas no currículo e promove empatia do alunado com uma história até então distorcida e envergonhada. A roda confronta olhares, permite escuta e fala e leva diferentes pessoas a sentir aquilo que está sendo dito. Sem dúvida, podemos compreender que o encontro com o Elias José promoveu todas essas sensibilidades.



Fliportela. Visitação à Feira Literária da Portela (FliPortela)⁸, à Praça Paulo da Portela e ao quilombo urbano Agbara Dudu (entre abril de 2023 e junho de 2023), em que os alunos conheceram a história do bairro de Oswaldo Cruz, sob a ótica dos povos historicamente subjugados. Nos dois últimos, os estudantes fizeram uma apresentação de Ijexá, em parceria com o professor de música Matias Rothman, destacando a importância da interdisciplinaridade na construção de uma educação antirracista.

significa “Força Negra” em Iorubá. Assim como o Ilê Aiyê da Bahia, o grupo mantém tradições africanas e afro-brasileiras através do desenvolvimento de atividades que não se limitam ao período do carnaval, como a oferta de oficinas de percussão, cavaco, danças, artesanato, bijuteria e acessórios. Além disso o grupo oferece pré-vestibular social e é ativo na militância política por reparos históricos. Para saber mais, acesse: www.grupoafroagbaradudu.com.br.

8 A Feira Literária da Portela já faz parte da agenda da agremiação carioca, contando com a participação de alunos das escolas públicas, moradores e grandes nomes da escola de samba, o evento tem exposições, apresentações musicais e debates em torno da cultura afro-brasileira e local.



Quilombo Urbano Agbara Dudu



Praça Paulo da Portela.

Patrimônio no presente trabalho é aquilo que tem sentido para uma pessoa ou um grupo, entendendo que a definição de sentido passa por conflitos e relações de poder. Sendo assim, pretendeu-se estimular o contato dos estudantes com o patrimônio local não musealizado, a fim de ressignificar espaços muitas vezes “oficializados” como patrimônio no imaginário popular e ressaltar como a colonialidade ainda subjuga espaços africanizados. Nesse sentido, patrimônio passa a ser todo bem “[...] do mais modesto ao mais notável, tudo que tem sentido para nós, o que herdamos, criamos, transformamos e transmitimos é o patrimônio tecido de nossa vida, um componente de nossa personalidade” (Varine, 2012, p. 43 *apud* Araújo; Paim, 2018, p. 10).

Por uma construção colaborativa do conhecimento: essa etapa começou paralela ao processo anterior e terminou em dezembro de 2023. Na medida que conversavam com sujeitos locais de diferentes idades e visitavam espaços diversos, os estudantes fizeram registros narrativos (escrita, desenhos, entre outros) e fotográficos que pudessem apresentar um bairro diferente daquele que eles apontaram nas três primeiras etapas da atividade pedagógica. Trata-se da produção de acervo para o espaço de pertencimento da escola.

Após visitar o território e ter contato com a biografia de sujeitos que fizeram história no bairro, muitas memórias antes silenciadas foram despertadas nos estudantes. Solicitei aos mesmos que entregassem relatos das experiências na Portela⁹ e no Agbara Dudu. O resultado foi animador: muitos alunos relataram histórias vivenciadas pelos seus pais na região, além de termos casos de alguns estudantes que revelaram proximidade e parentesco de

9 Paulo Benjamim de Oliveira, Antônio Rufino dos Reis e Antônio da Silva Caetano são conhecidos como os fundadores da Portela. Segundo Martins Júnior (2012), o triunvirato fundou o bloco Baianinhas de Oswaldo Cruz na esquina da Estrada do Portela com a Rua Joaquim Teixeira. Com o fim do bloco, eles fundaram o Conjunto Oswaldo Cruz, que mais tarde deu origem à Portela, sediada numa casa alugada na Estrada do Portela, nº 42, que se tornou reduto do samba no bairro. Apesar disso, a Portela tinha várias sedes, inclusive o próprio trem da Central do Brasil foi tido como sede volante. Para saber mais: MARTINS JÚNIOR, Marco Antônio. *Foi um rio que passou em minha vida*: Portela, representação e sustentabilidade em Madureira. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

familiares com tradicionais nomes da agremiação carioca. Vejam só: histórias não reveladas nos diagnósticos iniciais, não identificadas como representativas de uma história local ou desvinculadas de qualquer relação com a África, tendo em vista que, no senso comum, a história africana era aquela do sofrimento e da vergonha como cicatrizes do racismo que vivenciam diariamente. Ter contato com outros espaços gerou não apenas novos protagonistas e narrativas, como também revelou vínculos entre gerações e atribuiu história ao bairro aproximando-o da África. Sendo assim, destaco o depoimento de duas alunas que, sem dúvida, fazem parte do acervo do Espaço de Pertencimento que até então era apenas um projeto.

A experiência de visitar a Portela foi simplesmente a melhor da minha vida. Escola de Samba não é somente o samba cantado no carnaval. É a História dos nossos antepassados. É homenagear aqueles que se foram, concluíram sua missão e deixaram sua herança como inspiração. A visita me permitiu conhecer parte da minha história até então desconhecida: meu pai fazia parte da Portela e eu pensei que não tivesse qualquer vínculo com sua história. Minha primeira visita à uma escola de samba. Agradeço por ter me encontrado.

Letícia da Conceição

Algumas expressões me chamaram atenção neste depoimento da Letícia, uma estudante branca e evangélica, que a princípio se mostrou tímida na visita, mas que depois se tornou uma das alunas mais interessadas: “nossos antepassados”, “parte da minha história”, “meu pai fazia parte” e “agradeço por ter me encontrado” são declarações que a colocaram na condição de pertencente à história; “inspiração” colocou sujeitos até então desprovidos de legado na condição de referência e orgulho.

Já Ana Vitória Roque, aluna negra e umbandista, revelou-nos uma história ímpar e significativa, mostrando que sua família, sua mãe e ela eram sujeitos protagonistas daquela história local que fazia de Oswaldo Cruz mais uma pequena África:

Fui nascida e criada em Oswaldo Cruz, cresci dentro da Portela. Meu avô foi um grande ritmista da escola. Era conhecido como Ivanzinho da Caixa porque tocava caixa de guerra, um dos instrumentos da bateria. Minha mãe foi porta-bandeira da Unidos de Padre Miguel, União de Jacarepaguá, Rosas de Ouro, entre outras. Ingressei na escola mirim Filhos da Águia e depois entrei no projeto Madureira Toca-Canta e Dança e fui segunda porta-bandeira da Estácio Mirim. Amei visitar a Portela e conhecer um pouco da minha História, relembrar as memórias do meu avô e saber que faço parte de tudo isso. Conhecer a vida de tia Surica, tia Dodô, Paulinho da Viola me encheu de orgulho e me deixou lisonjeada. Agradeço a minha família por me dar de presente essa linda escola de samba”.

Ana Vitória Roque

As intervenções no patrimônio levantaram histórias outras de estudantes até então adormecidas e nunca imagináveis nos relatos iniciais. Entre eles, gostaria de citar a proximidade desta mesma aluna, a Ana Vitória Roque, e da sua família com membros tradicionais da Portela, como Tia Surica. O relato abaixo de uma mãe, a Ana Paula Roque, para a sua filha Ana Vitória Roque, só foi possível depois da escola provocar essa relação de pertencimento com o bairro. Um depoimento falado pela estudante em sala de aula e transcrito para ser exposto no Espaço de Pertencimento:

Tia Surica era irmã de santo do meu avô. Daí em diante, desde que nasceu, minha mãe vivia na casa da Tia Surica. Meu avô levava minha mãe aos domingos na casa dela, quando ela fazia roda de samba. Depois que minha mãe cresceu, Tia Surica a levava para os shows dela. Com isso, comecei a ter contato com a Tia Surica. Segundo minha mãe, Tia Surica obrigava minha mãe a comer agrião e dava banho nela no tanque.

Produzir acervo para um espaço de pertencimento dentro da unidade escolar já é por si só um projeto descolonizador. Porém, este caminho foi enriquecido com a produção do curta-metragem *Meu Bairro, Minha África* para o Festival Multilinguagens da rede municipal de ensino. O filme não estava no projeto inicial, mas foi acrescentado quando o edital do evento foi divulgado e faz parte do acervo do Espaço. O cinema naquele momento foi

visto como instrumento de publicização daquela história local que queríamos divulgar, um caminho de desconstruir rótulos sobre a história dos africanos e dos afro-brasileiros a partir da apresentação de um bairro do subúrbio carioca.

O documentário teve a participação dos estudantes não apenas na frente das câmeras, como também nas gravações, na maquiagem, no roteiro e nos pequenos detalhes. O filme, protagonizado por três alunas negras (Giovanna Júnior, Ana Vitória Roque e Ana Luisa Gouvea), primeiramente conta um pouco dos resultados desanimadores obtidos nos levantamentos iniciais sobre a África e sobre o bairro. Em seguida, apresenta imagens e depoimentos das reapropriações realizadas na Portela, na Praça Paulo da Portela e no quilombo Urbano Agbara Dudu, provocando o início de uma mudança de pensamento a partir das experiências pessoais na região. Trata-se de uma forma de eternizar as experiências que até então estavam sendo vivenciadas. O resultado foi animador e os alunos produziram o filme *Meu Bairro, Minha África 2: de Paulo à Portela*, contando a vida de Paulo da Portela e sua materialização a partir de uma Feira intercultural realizada em diálogo com outras turmas e outras disciplinas, ressaltando a importância de ações antirracistas permanentes e interdisciplinares¹⁰.

A elaboração do espaço de pertencimento superou todas as expectativas: apesar de ter a participação predominante dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em um projeto que começou quando ainda estavam no 8º ano, o processo contou com a ajuda de estudantes de outros anos de escolaridade e de outros profissionais da escola. Esta é a dinâmica que pretende prevalecer dentro de um espaço que carrega a necessidade de estar em permanente (re)construção. Nada mais justo que compreender a produção do acervo como a avaliação de um processo que diverge totalmente do diagnóstico inicial e traz a horizontalidade como marca da construção do saber. Para Nilma Lino Gomes, a

10 Filme 1: <https://www.youtube.com/watch?v=FcdVansV7iI>.

Filme 2: <https://youtu.be/OvGu9tI2eCw>.

lei 10.639 não pretende impor mais conteúdos, mas oferece uma mudança no currículo e no campo epistemológico, propondo uma verdadeira mudança estrutural.

A opção pela horizontalidade dentro de uma pesquisa e/ou experiência pedagógica promove resultados sociais positivos. A escolha pela construção horizontal do Espaço de Pertencimento é uma escolha que vai além de propor outros sujeitos protagonistas para as narrativas, mas colocar a comunidade escolar no processo de construção do conhecimento e elaboração do produto, além de dinamizar o sentido de avaliação.

Vejamos algumas imagens dos estudantes produzindo acervo para nosso espaço. Esta ação mobilizadora contou com a provocação dos professores, mas também contou com a iniciativa dos próprios alunos sobre a forma que contariam a história do bairro de Oswaldo Cruz, provando uma manifestação sensacional de diferentes talentos artísticos e de letramento racial da comunidade escolar. Tudo isso só foi possível a partir da ação provocadora da escola. Valorizar o conhecimento da comunidade escolar, em geral, é sinônimo de amadurecimento científico. O aluno é dotado de conhecimento e pode aprender a partir da sua própria experiência. Mas isso só é possível a partir da ação metodológica do professor.





Inauguração do espaço de Pertencimento: dezembro de 2023

O Espaço de Pertencimento da Escola Municipal José Emygdio de Oliveira foi inaugurado com um café da manhã para convidados, funcionários, estudantes e responsáveis. Inspirado na concepção de patrimônio decolonial, o local foi construído pela comunidade escolar para contar narrativas que ressignificam a história do bairro de Oswaldo Cruz e, conseqüentemente, a História do Brasil. Um local em permanente construção e reconstrução. Nele, sujeitos historicamente silenciados pelas versões oficiais são reconhecidos pelas vozes que sempre tiveram. Além disso, trata-se de um espaço de diálogo entre todos os segmentos da comunidade escolar, provando que a construção do saber é colaborativa.



Grafite produzido em oficina conduzida pelo artista local Sacih, com participação dos alunos.



Parte do Espaço de Pertencimento.

Para o evento de inauguração, organizamos uma mesa com convidados para debater o território e suas potencialidades pedagógicas. Contamos com a presença de: Sebastião de Oliveira: sobrinho-neto do Paulo da Portela; Luciana Nascimento: membro da Gerência de Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; Elias José: líder do quilombo Agbara Dudu; Jaqueline Azambuja: professora da rede municipal e referência com trabalhos sobre o território; Juliana Paiva: ex-aluna da escola, graduanda da Uerj e bolsista do projeto Lugares, Memórias e Identidade (Cap-UERJ).

Aponte a câmera do celular e veja o portfólio desta prática pedagógica. O Espaço de Pertencimento permanecerá vivo, se depender da nossa vontade. Portanto, finalizamos (ou melhor, pausamos) na espera de novos registros, não mais da colonialidade, mas da permanente transgressão.



Portifólio

Considerações Finais:

Provocar o contato dos estudantes com o patrimônio não musealizado do seu bairro, promover diálogo entre memórias geracionais dentro da comunidade escolar e oferecer escuta às narrativas nas mais variadas formas sociais e artísticas são primordiais para fortalecer não somente as identidades, como também os vínculos com a escola. Além disso, é preciso entender todo este processo como algo inacabado e em constante modificação. São ações que confrontam ou dinamizam o currículo, promovem um processo de decolonialidade na educação e, consequentemente, provocam efeitos sociais relevantes.

Os impactos da prática pedagógica eram perceptíveis antes mesmo da sua conclusão, a partir de cada narrativa ou fotografia que os alunos registravam após conversarem com sujeitos que simbolizavam a história local e visitarem espaços que carregavam forte simbologia para a cultura africana e afro-brasileira, registros estes que apresentavam forte amadurecimento quando compararmos com as ações dos alunos nas provocações iniciais (formulários, palavras que definiam o bairro, primeiros registros fotográficos).

Não basta “falar sobre”, é preciso um diálogo intercultural que se propõe emancipatório dentro da escola, que considera e inclui o “outro” nos mais variados processos de construção do sa-

ber histórico. Trata-se de um campo espinhoso e conflituoso, mas necessário no propósito de conscientização de que as diferenças não são um problema, mas sim uma virtude.

Óbvio que a ação e seu detalhamento são específicos para o bairro de Oswaldo Cruz, mas a ideia pode ser adaptável em outros lugares, como já temos a informação de que um professor de Ubá, em Minas Gerais, está utilizando os filmes nas suas aulas de História. Ele ligou para nossa escola, parabenizou o trabalho e informou que está sendo bem produtivo com seus alunos.

Não cabe aqui apresentar uma fórmula mágica para a consolidação de uma educação antirracista. A mudança passa por ações permanentes e por outras reformas estruturantes. Porém, pretende-se provocar uma reflexão acerca dos possíveis caminhos para a potencialização das ações reparadoras previstas em lei. Os exemplos que foram apresentados podem ser adequados às diferentes realidades no país, tendo em vista que o professor sozinho não faz milagre e a amplitude de suas ações depende do tempo que tem, da abertura que a comunidade tem na escola, do comprometimento dos gestores com a causa, entre outras especificidades que irão propiciar contornos diferenciados para cada prática pedagógica. Por isso, independentemente do tamanho da ação, o professor precisa compreender que a omissão nunca pode ser a opção. O caminho para uma educação antirracista pode ser alcançado a partir de uma pedagogia decolonial: isso significa falar sobre, com e para os povos historicamente subalternizados. Isso passa por uma reflexão acerca do método, mesmo que as experiências pedagógicas sejam diferenciadas em cada escola.

Referências

ABREU, Marcelo S. de; RANGEL Marcelo de M. Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. *História e Cultura*, v. 4, p. 7-24, 2015

ABREU, Martha. Cultura Imaterial e Patrimônio Histórico Nacional. In.: Abreu; Soihet; Gontijo. *Cultura Política e Leitura do Passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ABREU, Regina; CHAGAS, Mario. *Memória e Patrimônio*. Rio de Janeiro: DP&A editora/ UniRio/ Faperj, 2003.

ABREU, Marcelo de. História local e ensino de história: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In.: GABRIEL, Carmem T.; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

CHAGAS, Mario. Museus e Patrimônios. Por uma poética e um política decolonial. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 35, p.121-138, 2017.

CHUVA, Márcia. “Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil”. *Revista do IPHAN*, n. 34, p. 147-165, 2012.

FRAIHA, Silvia; LOBO, Tiza. *Madureira e Oswaldo Cruz*. Rio de Janeiro: Fraiha, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In.: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de História. Sujeitos, Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2004, p. 175-186.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIRANDA, Sonia Regina; PEREIRA, Júnia Sales. Por que seguir pensando, hoje em dia, nas conexões entre práticas de memória, patrimônio e Ensino de História? *Revista História Hoje*, v. 3, n. 6, p. 11-18, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 20-31, 2015.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 92, 2018.

PEREIRA, Amílcar. Por uma autêntica democracia racial!: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales; MAGELA, Roza Luciano. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades Visíveis, Cidades Sensíveis, Cidades Imaginárias. *Revista Brasileira de História*, v. 27, n. 53, 2007

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação Patrimonial Decolonial: Perspectivas e Entraves nas Práticas de Patrimonialização Federal. *Sillogés*, v. 1, n. 1, 2018.

SETH, Sanjay. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? *História da historiografia*, n. 11, p. 173-189, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder. Um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

III

A problematização dos passados
presentes da ditadura civil-militar a
partir da crítica documental: oficina
para educação em direitos humanos
na escola EMEF Governador Ildo
Meneghetti (POA/RS)

Por Vicente dos Santos Schneider¹

¹ Mestre em Ensino de História ProfHistória - UFRGS; Professor de História da educação básica na rede municipal de Porto Alegre - RS.

Resumo

A presente prática pedagógica foi elaborada e aplicada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti, localizada na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no âmbito da dissertação de mestrado no programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) – UFRGS. A pesquisa teve como objeto a concepção, elaboração, aplicação de uma oficina de prática de leitura crítica documental de fontes selecionadas com objetivo de identificar e problematizar as continuidades da ditadura civil-militar a partir da história do bairro Grande Santa Rosa e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti à luz de uma perspectiva de educação para os direitos humanos. A aplicação da oficina ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2023 e possibilitou os estudantes compreenderem a ditadura civil-militar tecendo relação com as suas permanências na atualidade na esfera dos problemas sociais decorrentes do projeto econômico excludente do período ditatorial e da memória, visto que a nomenclatura da escola traz nome de um artífice do golpe de 1964 no Rio Grande do Sul. No atual contexto de ascensão dos discursos negacionistas e revisionistas apologéticos da ditadura, a prática pedagógica fundamentou-se nas diretrizes da educação para os direitos humanos que, entre as suas dimensões, destaca a educação para o “Nunca mais”, a fim de que os períodos traumáticos e sensíveis das ditaduras nunca mais aconteçam e que suas permanências sejam superadas.

Introdução

Em 1965, vinte e um anos após o término da Segunda Guerra Mundial, o sociólogo alemão Theodor Adorno (1967) escreveu que a grande questão alusiva ao sistema educacional deveria ser a exigência de que Auschwitz não se repetisse (p.129). A preocupação do pensador se justificava a partir da constatação de que apenas o desenvolvimento técnico e científico não conduziria, necessariamente, para o caminho da emancipação dos indivíduos, pelo contrário, vinculado a uma formação social ancorada no individualismo e na apatia, por meio dele poderiam ser produzidas novas barbáries.

Situando por analogia a realidade brasileira, trinta e sete anos após o término da ditadura civil-militar, pretendemos argumentar que um dos grandes desafios do ensino de História no Brasil do presente é a construção de uma educação direcionada para que este passado ditatorial não apenas não se repita, mas também para que suas permanências não continuem se reproduzindo.

Ademais deste desafio na minha experiência como professor de escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul e da rede municipal de Porto Alegre, identifiquei existir um certo afastamento não apenas temporal dos/das alunos/nas em relação à história recente do país – e especificamente do período da ditadura civil-militar, mas também um certo distanciamento geográfico deles em relação às temáticas que envolvem o período da ditadura civil-militar.

Do ponto de vista destes estudantes, é como se a ditadura não tivesse acontecido fora do eixo de circulação das classes médias urbanas, ou seja, fora da região central da cidade, ou como se as ações da ditadura não tivessem relação direta com as condições socioeconômicas das regiões periféricas e da própria formação destas localidades. Destas reflexões nasceu a ideia de elaboração e aplicação de uma oficina de crítica documental para que os/as alunos/nas do ensino básico da escola pública identifiquem que a ditadura civil-militar ocorreu também nos bairros periféricos e

que ainda existem muitos aspectos de continuidade que se fazem presentes na atualidade.

Esta proposta pedagógica teve como objeto, portanto, a concepção, elaboração, aplicação e análise de uma oficina de prática de leitura crítica documental de fontes selecionadas para identificar e problematizar certas continuidades da ditadura civil-militar a partir da história do bairro Grande Santa Rosa e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti à luz de uma perspectiva de educação para os direitos humanos.

A oficina foi pensada, elaborada e aplicada para as turmas de 9º do Ensino Fundamental da referida escola localizada no município de Porto Alegre, na vila Nova Santa Rosa, e que integra a região da Grande Santa Rosa. No livro *Memórias dos Bairros: Grande Santa Rosa*, os autores Jorge Alberto Barcellos, Maria da Graça Vilarino e Marion Nunes (1995) afirmam que a vila Grande Santa Rosa era uma região agropastoril que passou por um processo de urbanização decorrente da contradição entre industrialização tardia, crescimento urbano desordenado e política econômica agro-exportadora. Esta transformação produziu êxodo rural combinado à ausência de políticas públicas de moradia e privações de uma classe trabalhadora que subsistia em subempregos.

A formação do bairro ocorreu na década 1940 a partir de ocupações mistas, parte de loteamentos organizados e outra de ocupação irregular. Nas décadas de 1950 e 1960 a região viveu um processo de crescimento populacional. Na década de 1970, já no contexto da ditadura, ocorreu a fundação da Associação de Moradores da Grande Santa Rosa, criada com intuito da população enfrentar o descaso do poder público, bem como os aspectos sociais da periferação e reivindicar equipamentos de infraestrutura para os bairros como água encanada, luz, posto médico, escolas e acesso ao transporte público.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti tem uma história marcada por mudanças de localização e denominação. Segundo o levantamento feito pela pro-

fessora Maria Bernadete Chaves Ramos, no âmbito de um projeto de Educação Patrimonial realizado em 2012, a escola foi fundada pelo Decreto Municipal nº 3011/64, em 14 de dezembro de 1964. Ela surgiu como parte do Ginásio Municipal Dolores Alcaraz Caldas que se localizava no bairro Navegantes.

Posteriormente a escola passou por uma fragmentação e foi via o Decreto Municipal 7744/81, de 11 de junho de 1981, que a nova instituição de ensino passou a denominar-se Escola Municipal de 1º Grau Governador Ildo Meneghetti, sendo transferida para o bairro São Geraldo. A homenagem ao ex-governador do Rio Grande do Sul, Ildo Meneghetti, personagem com participação direta na articulação do golpe civil-militar de 1964, ocorreu durante o governo municipal do prefeito Guilherme Socias Villela, eleito pelo voto indireto, membro da ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e posteriormente do PDS (Partido Social Democrático), agremiações que sustentavam a ditadura. No ano de 1984 a escola mudou-se para o bairro Rubem Berta na localização da região da vila Nova Santa Rosa.

Isso posto, o problema que se apresenta nesta pesquisa é como possibilitar aos/as estudantes de escola pública o aprendizado sobre a ditadura civil-militar a partir da identificação dos passados presentes e da crítica documental? A edificação da oficina assente na leitura crítica de documentos visou o estabelecimento de pontes entre os passados sensíveis e suas permanências no presente a partir de dois aspectos principais: o primeiro, a formação do bairro Nova Santa Rosa no contexto de um processo de ocupação urbana decorrente do projeto econômico excludente e autoritário da ditadura civil-militar e os problemas sociais do presente. O segundo aspecto da problematização foi a disputa da memória da ditadura na atualidade a partir do nome da escola, EMEF Governador Ildo Meneghetti, que faz referência, como foi dito, a uma figura pública ligada ao golpe de 1964 no Rio Grande do Sul.

A prática de instigar os/as alunos/as a conhecerem as múltiplas carências que marcaram a formação do bairro e também o personagem que dá nome à escola a partir da sua participação

no golpe de Estado de 1964 significou uma releitura crítica de símbolos que produzem noções de pertencimento na comunidade escolar. Desse modo, a investigação dos documentos conseguiu produzir conhecimento histórico e dar importância à memória, à democracia e aos direitos humanos.

As discussões feitas na Oficina ultrapassaram as paredes da sala de aula e a ligação do ex-governador Ildo Meneghetti com o golpe e a ditadura passou a ser assunto da escola. Dado que o ano letivo de 2023 estava terminando e as turmas de 9º ano iriam se formar, propomos para a direção da escola que no ano seguinte realizássemos novamente a oficina no primeiro semestre. Tínhamos como fundamento que no mês de março/abril de 2024 o golpe de 1964 estaria completando sessenta anos e que, portanto, as discussões relativas à data não poderiam ser marcadas pelo silêncio.

A direção e a supervisão escolar se sensibilizaram com a repercussão dos debates e assumiram o compromisso ético e político com a memória, verdade e justiça. À vista disso, foi incluído no calendário escolar de 2024 o evento “Semana do Direito à Memória e à Verdade: 60 do golpe civil militar de 1964” que teve como intuito retomar as problematizações da oficina com todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Como o assunto ditadura não estava mais restrito à aula de História, o evento foi articulado como proposta interdisciplinar, com objetivo de firmar a educação para os direitos humanos como uma diretriz pedagógica da escola.

A programação da semana foi construída por meio do diálogo entre a equipe diretiva da escola, os professores/as da área de ciências humanas e demais professores/as interessados/as. Quando começamos a articular as atividades percebemos que uma semana seria pouco tempo para atingirmos os objetivos e optamos por ampliar o evento para três semanas, do dia 1 a 18 de abril. A ideia central era construir atividades dinâmicas que envolvessem os/as alunos/as para além da escuta, por isso, a opção por oficinas ministradas por pesquisadores/as dos mais variados recortes do tema da ditadura civil-militar.

Desta forma, os temas das oficinas buscaram abordar as variadas formas de resistência por grupos que muitas vezes foram invisibilizados pela historiografia, tais como: mulheres, negros, LGBTQs e comunidades periféricas. Nas três semanas do evento foram realizadas dez sessões de cinema, oito oficinas ministradas por pesquisadores e professores convidados, três rodas de conversa e três exposições em parceria com o Projeto Caminhos da Ditadura em Porto Alegre, o Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERs) e o Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRs). Para encerrar as atividades, realizamos, no dia 18 de abril, uma mesa de debate com a presença do professor do departamento de História da UFRGS, Dr. Benito Bisso Schmidt, e da historiadora do Arquivo Histórico do RS, Dra. Ananda Simões.

Na abertura do debate ocorreu uma apresentação artística do Grupo de Teatro da escola que encenou uma dança com o poema Liberdade do revolucionário Carlos Marighella. A autoria da canção apresentada é do grupo Ôi Nós Aqui Traveiz e faz parte do espetáculo “O Amargo Santo da Purificação”. Enquanto o encerramento ocorria, colocamos no pátio da escola um painel com os seguintes dizeres: “Ildo Meneghetti apoiou a Ditadura. Não merece nossa homenagem. Vamos trocar o nome da escola? Qual nome você indica?”. Entre as sugestões citadas repetidamente estavam: Marielle Franco (6), Hospício (5), Pelé (4), MC Kevin (4), Antônio Conselheiro (3), Colégio da Quebrada (3), Anitta (3), Rita Lee (2), Ico Lisboa (2), Carlos Marighella (2) e Lupicínio Rodrigues (2). Outros nomes citados foram: CR7, Betinho, Anne Frank, Luiz Gama, João Cândido, Herzog, Nelson Mandela, Maradona, Iara Iavelberg, Lima Barreto, Glauber Rocha, Leonel Brizola, Brasil, Gal Costa, Taylor Swift, Luiz Melodia, Dyonelio Machado, Escola da Gente, Odiamos a ditadura, Justiça ou morte, Francisco de Assis França, Darcy Ribeiro, Kobe Bryant, Zeca Pagodinho, Tiradentes, Cecília Meirelles, Luiz Carlos Prestes e Ziraldo.

Assim, os/as alunos/as e professores/as puderam deixar suas sugestões para a modificação do nome da escola, visto que o trabalho realizado resultou no entendimento da comunidade escolar de

que não nos sentimos à vontade para estudar e trabalhar em uma escola que carrega como símbolo um artífice do golpe de 1964 e da ditadura civil-militar. O evento contou com a cobertura via redes sociais da ATEMPA (Associação dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Município de Porto Alegre). No dia seguinte, o jornal *Correio do Povo*, um dos mais importantes do estado, realizou uma reportagem sobre a mobilização da comunidade escolar para a troca do nome da escola.

Em conclusão, consideramos que a oficina de crítica documental que aplicamos no ano de 2023 resultou no engajamento da comunidade escolar para a realização da “Semana do direito à memória e à verdade: 60 anos do golpe civil-militar”. A identificação dos passados presentes da ditadura no ambiente escola e do bairro estimulou a tomada de consciência dos/as estudantes e professores/as no terreno da disputa da memória e, consequentemente, promoveu a afirmação de uma cultura democrática. Assim sendo, penso que este trabalho também demonstrou que o ensino de história pode se converter em uma ferramenta eficaz na construção de uma “memória de qualidade” com objetivo de promover a expansão da cidadania e a superação dos símbolos da ditadura nos espaços públicos. É isso que começamos a edificar na escola que ainda se chama EMEF Governador Ildo Meneghetti.

Fundamentação teórica

A elaboração da prática pedagógica guiou-se a partir de alguns conceitos que estão vinculados à nossa problemática e que também dialogam com os objetivos propostos. O primeiro conceito indispensável para o nosso trabalho é o de passados presentes, termo que se origina da expressão “passados que não passam” mencionada por Henry Rousso e Eric Conan (1994) quando problematizaram a memória da República de Vichy na França. Desta forma os passados presentes são entendidos no nosso trabalho como questões sensíveis do passado que continuam a afetar o presente de maneira significativa.

Os passados sensíveis são aqueles os quais, segundo Araújo (2013), referem-se a um passado marcado pelo autoritarismo ou por elementos discriminatórios, ou ainda, a um passado marcado por violência traumática. Trata-se, portanto, de temas complexos nos quais não há consenso sobre como abordá-los no ambiente escolar, visto que implicam, também, em disputas de interesses, valores e memórias. É evidente, desse modo, que há diversos períodos da história em que ocorreram violações de direitos humanos, injustiças e traumas e que podem ser considerados temas sensíveis, como, o Holocausto, as guerras mundiais, e, no caso da história do Brasil, a escravidão, o genocídio indígena e a ditadura civil-militar.

No caso da ditadura, a disputa no campo da memória tem se acirrado, em maior grau, a partir de uma reação hostil, por parte de alguns setores da sociedade, à Comissão Nacional da Verdade, criada no ano de 2011. A elucidação dos fatos acerca da repressão política, promovida pelo terrorismo de Estado entre 1964 e 1985, desagradou sujeitos vinculados, direta ou indiretamente, ao período ditatorial. Desde então, o debate público vem convivendo de forma mais insistente com discursos saudosistas da ditadura por parte de agentes civis públicos, militares e grupos de extrema-direita organizados em torno de pautas antidemocráticas. Identificamos que estes discursos podem se enquadrar como narrativas negacionistas e revisionistas acerca da história. Estes discursos, segundo Bauer (2020), “são indícios do autoritarismo e da cultura da impunidade, e trazem consigo a continuidade das práticas de silenciamento empregadas pela ditadura, que procurou controlar a escrita da história do período” (p. 199). A representação do passado ditatorial como algo justificável ou positivo constituiu-se, segundo Bauer (2018), em uma “comunidade de memórias” (p. 198) marcada por narrativas “que trazem consigo continuidade de práticas de silenciamento empregadas pela ditadura, que procurou controlar a escrita da história do período” (p. 199).

O processo de organização da memória positiva da ditadura ainda no passado autoritário e, posteriormente, por esta comuni-

dade de memórias, pode ser entendido como um trabalho de enquadramento, conceito usado por Michael Pollak para designar a construção de uma memória oficial. Segundo Pollak (1989), o trabalho de enquadramento da memória envolve, além da produção de discursos organizados, os rastros materiais como os monumentos, museus e bibliotecas (p. 10). Nesse sentido, as construções materiais se convertem em pontos de referências de um passado distante que acabam por integrar sentimentos e noções de pertencimento (p. 10).

O enquadramento da memória trata-se, portanto, de uma memória coletiva construída e imposta. Isso posto, podemos identificar que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Ildo Meneghetti, instituição de ensino onde aplicamos a oficina de crítica documental, também se insere neste processo de enquadramento da história oficial. O seu nome homenageia o governador do Rio Grande do Sul entre os anos de 1963 e 1966, período em que ocorreu o golpe civil-militar de 1964. O ex-governador Ildo Meneghetti teve uma forte atuação para a deposição do presidente João Goulart, chegando a transferir a sede do governo do Estado para a cidade de Passo Fundo entre os dias 1 e 3 de abril de 1964, episódio que ficou conhecido como “Operação Farroupilha”.

Esta movimentação visava neutralizar uma possível resistência democrática ao golpe na cidade de Porto Alegre, visto que anos antes, em 1961, ocorrera a Campanha da Legalidade liderada por Leonel Brizola. É interessante notar que a homenagem ao ex-governador Ildo Meneghetti a partir da nomenclatura da escola ocorreu anos depois da data de fundação do educandário, via o Decreto Municipal 7744/81, de 11 de junho de 1981, assinado pelo ex-prefeito Guilherme Socias Villela, membro da ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e posteriormente do PDS (Partido Social Democrático) e que foi eleito pelo voto indireto.

No que concerne à identificação das permanências da ditadura na atualidade, também surge a oportunidade de aproximar os alunos das origens de problemas estruturais e das violações de

direitos vivenciados por eles no cotidiano, sobretudo, quando se trata do ensino de história em escolas de comunidades de periferia. Diante deste cenário, propomos uma educação para o “Nunca mais” e que fomente os direitos humanos. Conforme afirma Celma Tavares (2022), educar para o “Nunca mais” está ligado a “uma proposta reflexiva com potencial de questionar, denunciar e exigir memória, verdade e justiça” como forma de construir valores democráticos e uma sociedade mais justa (p.98). Uma educação voltada para a construção de uma sociedade democrática respalda-se em normativas nacionais e internacionais destinadas a fomentar o desenvolvimento de estratégias e de programas sustentáveis.

Segundo o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2012, p. 14), essa é definida como “um conjunto de atividades de educação, capacitação e difusão de informação orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, ensino de técnicas e a formação de atitudes”. Entre os princípios condutores das atividades no âmbito da educação estão a promoção de análise de problemas crônicos como a pobreza, os conflitos violentos e a discriminação para fins de encontrar soluções compatíveis com as normas relativas aos direitos humanos; inspirar-se nos princípios dos direitos humanos consagrados nos diferentes contextos culturais levando em conta os acontecimentos históricos e sociais de cada país; engajar as pessoas no diálogo sobre maneiras e formas de transformar os direitos humanos, desde a expressão abstrata, até a realidade das condições sociais, econômicas, culturais e políticas.

Na mesma direção, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) estabelece nas suas ações programáticas o estímulo para a realização de projetos nesse âmbito a respeito da memória do autoritarismo no Brasil e o fomento a pesquisas sobre violação de direitos humanos no sistema de ensino para desenvolver uma cultura de paz e cidadania (p. 22).

O uso de fontes documentais é uma possibilidade para tecer relações do presente com o passado autoritário. Os docu-

mentos podem exercer a função de mudar a atitude do aluno em relação ao assunto na medida em que o professor propõe interrogá-las, junto aos estudantes, acerca do contexto em que foram produzidas, qual instituição as elaborou, com quais intenções e quais disputas ocorreram no entorno destes documentos. Corroborando com esta compreensão, Carlos Guimarães Monti (2019) lembra que os documentos já não são considerados como portadores de uma verdade absoluta como compreendia a corrente positivista (p.12) e, ao pensar em uma abordagem de ensino de história mais plural, é profícuo levar os alunos a compreenderem que as temáticas expostas nos documentos, muitas vezes, impactaram diretamente a realidade local em que os mesmos estão inseridos (p.11).

Esta prática possibilita converter a aula de história em um processo mais ativo, pois torna os estudantes protagonistas da investigação do passado. Na mesma perspectiva, Mariana Achugar (2015) afirma que “a aula de história nos permite entender como as pessoas fazem história e formam sua consciência histórica participando das discussões em torno dos documentos, relatos e memórias” (p. 344). É imprescindível, ainda, o entendimento de que os alunos não são sujeitos passivos e meros receptores de conteúdos lapidados pelo professor. Torna-se, então, necessário instigá-los. Contudo é preciso igualmente estar atento para o fato de que o objetivo do uso dos documentos na aula de história não é formar alunos historiadores, mas possibilitar-lhes a compreender a complexidade da construção do conhecimento histórico.

A partir desta fundamentação identificamos nome da escola como parte de um processo de enquadramento da memória oficial e o bairro como um espaço de memórias subterrâneas e percebemos que estamos no processo de disputa da memória. Abre-se, assim, a oportunidade de reflexão sobre esta disputa no âmbito do ensino de história a partir da investigação de fontes que remetam à formação do bairro, ao nome da escola e à relação do ex-governador Ildo Meneghetti com o golpe de 1964 e a ditadura.

Objetivos e competências

O grande objetivo que conduziu a prática pedagógica foi a possibilidade de proporcionar aos/as alunos/as a identificação de alguns dos passados presentes da ditadura civil-militar por meio da análise crítica dos documentos.

Para este fim, elaboramos a seguinte hierarquização dos objetivos que atravessaram o projeto: conhecer a história da ditadura com a identificação das suas permanências fomentando a interpretação crítica dos documentos; valorizar a educação para o “Nunca mais” visando a construção de uma sociedade democrática fundamentada nos Direitos Humanos; fomentar o protagonismo dos/as estudantes na análise dos documentos para a compreensão de como se produz o conhecimento histórico, visando combater a desinformação histórica. No decorrer das atividades será abriú a oportunidade para refletirmos acerca de outras duas questões: a potencialidade do uso de fontes documentais na aula de História e as possibilidades e cuidados na abordagem de temas sensíveis a partir do vínculo passado-presente em sala de aula.

A temática da ditadura civil-militar está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a respectiva série dos anos finais do Ensino Fundamental. O documento da BNCC indica para o ensino de História da ditadura as seguintes habilidades: “Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos” (p. 431); “Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar” (p. 431).

Outra habilidade que embasou as discussões durante a aplicação da oficina foi “Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais” (p.431). Outro embasamento relevante respalda-se nas re-

comendações do relatório final da Comissão Nacional da Verdade (CNV) que propõe a promoção dos valores democráticos e dos Direitos Humanos na educação e afirma “que, na estrutura curricular das escolas públicas e privadas dos graus fundamental, médio e superior, sejam incluídos, nas disciplinas em que couberem, conteúdos que contemplem a história política recente do país e incentivem o respeito à democracia, à institucionalidade constitucional, aos direitos humanos e à diversidade cultural” (p. 970).

Recursos didáticos

A oficina de crítica documental foi estruturada para ser aplicada em quatro encontros com as respectivas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da escola EMEF Governador Ildo Meneghetti. No primeiro encontro, foi realizado uma aula expositiva e dialogada sobre o golpe civil-militar de 1964 e as características da ditadura. Para esta aula utilizamos o recurso do projetor para apresentar slides que guiaram a apresentação do professor e os debates com os alunos. No segundo, terceiro e quarto encontro realizamos a prática de investigação dos documentos e para isso, montamos kits que foram entregues aos grupos. Cada grupo recebeu um kit que continha os seguintes materiais: um documento selecionado, questionário para orientar a indagação, caneta para realizar o preenchimento das respostas e lupas para auxiliar na leitura do documento. Outro recurso disponibilizado foi o *Dicionário de Conceitos Históricos* de Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva, publicado pela editora Contexto (2005), para auxiliar na compreensão de termos e conceitos que constavam nos documentos.

No último encontro propusemos que os alunos expressassem em uma folha algo da ditadura que eles não gostariam que ocorresse novamente ou que não continuasse acontecendo no presente. Para esta atividade final entregamos aos/as alunos/as uma folha A4, lápis, borracha, lápis de cor, canetas de nanquim e canetinhas coloridas.

Etapas da prática pedagógica

O percurso didático foi estruturado em cinco encontros como mostra a tabela abaixo:

ENCONTRO	ATIVIDADE
Dia 1	Aula expositiva e dialogada com a temática do Golpe de 1964 e a ditadura civil-militar.
Dia 2	Análise dos decretos do Governo do Rio Grande do Sul 31 de março de 1964.
Dia 3	Análise da reportagem da revista Manchete de 16 de agosto de 1964.
Dia 4	Análise dos depoimentos do professor Luís Domingos Ramos e dos moradores da região da Grande Santa Rosa no contexto de formação e povoamento do bairro.
Dia 5	Elaboração da atividade final.

No primeiro encontro, destinado a introdução da temática, os/as estudantes compreenderam o contexto das mobilizações populares em defesa das Reformas de Base, bem como, a reação que culminou no golpe de 1964 e consequentemente na deposição do presidente João Goulart. Conjuntamente, foram abordadas as características gerais da ditadura civil-militar por meio dos seguintes recortes: o desmonte da democracia, repressão e autoritarismo, censura, violação de direitos humanos e o projeto econômico excludente do período. Estas questões foram apresentadas para o debate em slides que continham imagens do contexto nacional e da realidade local, como os espaços de memória da ditadura em Porto Alegre e fotos do bairro Grande Santa Rosa no contexto de sua formação.

Nos encontros seguintes as turmas foram divididas em grupos de cinco alunos/as que tinham como missão realizar a leitura dos documentos selecionados, bem como, responder um questionário com perguntas relacionadas a cada fonte analisada.

No segundo dia, iniciamos a prática de manuseio, leitura e investigação dos documentos: cada grupo recebeu os decretos Nº

16.535 (Imagem 1) e Nº 16.536 (Imagem 2) do Governo do Rio Grande do Sul, datados de 31 de março de 1964, seguidos do comunicado *Riograndenses! Brasileiros!* (Imagem 3).

Ainda mais, foi entregue um questionário em que os/as estudantes teriam de responder após a observação e leitura dos documentos. O questionário era formado pelas seguintes perguntas:

- 1- Qual é a fonte histórica analisada? É um documento oficial?;
- 2- Em que data foi produzido o documento?;
- 3- Em qual contexto foi produzido o documento?;
- 4- Quais ordens foram estabelecidas nos artigos do decreto 16.535?;
- 5- Quais ordens foram estabelecidas no decreto 16.536?;
- 6- Por que você acha que estas ordens foram decretadas?;
- 7- As ordens estabelecidas pelos decretos podem ser consideradas democráticas ou autoritárias?;
- 8- Quem é o governador que assina os decretos?;
- 9- Ao final do documento o texto “Riograndenses! Brasileiros!” tem teor de apoio ou crítica ao golpe de 1964? Por quê?;
- 10- Na sua opinião o texto “Riograndenses! Brasileiros” apresenta contradição? Por quê?

O material foi entregue em um envelope junto com lupas para facilitar a leitura e canetas para responder o questionário.

Imagem 1: Decreto nº 16.535 do Governo do Estado do Rio Grande do Sul publicado no Diário Oficial do Estado, assinado pelo governador Ildo Meneghetti.

DECRETO N.º 16.535, DE 31 DE MARÇO DE 1964

Requisita as reservas de combustíveis líquidos e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso das suas atribuições legais, e com apoio no parágrafo 16, parte final, do artigo 164, da Constituição do Estado,

D E C R E T A :

Art. 1.º — São requisitadas as reservas de combustíveis líquido existentes nas refinarias de petróleo e em todas as empresas distribuidoras.

Art. 2.º — Para o fim de garantir a execução do estatuído no artigo anterior, o Chefe do Poder Executivo, por intermédio da Secretaria dos Transportes, tomará as medidas conducentes ao imediato levantamento dos estoques de gasolina e óleo "Diesel", e manterá fiscalização direta sobre a sua distribuição e racionamento, quer quanto ao uso privado, quer quanto ao do Poder Público.

Art. 3.º — Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação na Imprensa Oficial ou em qualquer Órgão de divulgação impressa.

PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 31 de março de 1964.

ILDO MENEGHETTI
Governador do Estado

Mário Mondino
Secretário do Interior e Justiça

João Magalhães Filho
Secretário dos Transportes

Fonte: RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 16.535 de 31 de março de 1964. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, n. 213. 1 abr. 1964.

Imagem 2: Imagem 1: Decreto nº 16.536 do Governo do Estado do Rio Grande do Sul publicado no Diário Oficial do Estado, assinado pelo governador Ildo Meneghetti.

DECRETO N.º 16.536, DE 31 DE MARÇO DE 1964

Requisita o uso de estações de telecomunicações e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso de suas atribuições legais, e com apoio no parágrafo 16, parte final, do artigo 164, da Constituição do Estado,

D E C R E T A :

Art. 1.º — É requisitado o uso de todas as emissoras radiofônicas e de televisão, em funcionamento no Estado do Rio Grande do Sul.

Art. 2.º — As empresas de telecomunicações e televisão mencionadas no artigo anterior, ficam sob a administração do Governo do Estado, que, sem prejuízo das programações normais de publicidade, e outras a juízo da autoridade, estabelecerá o controle do seu funcionamento.

Art. 3.º — O Governo do Estado, mediante comunicação às empresas de que trata este decreto, para fins de oportuna indenização, usará dos espaços radiofônicos e de televisão que, a seu juízo, considerar indispensáveis à informação e segurança públicas.

Art. 4.º — Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação na Imprensa Oficial ou em qualquer Órgão de divulgação impressa.

PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 31 de março de 1964

ILDO MENEGHETTI

Governador do Estado

Mário Mondino

Secretário do Interior e Justiça

Poty Medeiros

Secretário da Segurança Pública

Fonte: RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 16.536 de 31 de março de 1964. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, n. 213. 1 abr. 1964.

Imagem 3: Comunicado *Riograndenses! Brasileiros!* publicado no Diário Oficial do Governo do Estado do Rio Grande do Sul em 1 de abril de 1964.

RIOGRANDENSES! BRASILEIROS!

Nesta hora trágica e ao mesmo tempo gloriosa que vive o nosso povo, dirijo-me a todos os rio-grandenses para dizer-lhes que estou presente na luta que trava a nossa Pátria, pela sobrevivência da democracia e da liberdade.

Os últimos acontecimentos que se verificaram neste Estado demonstraram claramente que aqui também se pretende instaurar a violência, a ilegalidade e a ruptura da Constituição.

Requisitei as estações de rádio com o propósito honrado de impedir que, através delas, viessem a semear-se os elementos do ódio e da discórdia. Estas rádios foram, agora, ocupadas pela força e entregues aos inimigos da democracia que as estão utilizando para pregar a desordem a indisciplina e a violação da Carta Constitucional.

Não satisfeitos com isso, agora pretendem requisitar com um simples ofício à margem da Lei e da Constituição, a gloriosa Brigada Militar, força de tantas e tão nobres tradições, esteio da democracia e da liberdade, pretendendo tirar do governo as condições de assegurar a ordem pública.

Riograndenses! Brasileiros!

Eu não poderia, nesta hora, fugir ao meu dever. Frente aos atentados à autonomia do Estado do Rio Grande do Sul, frente a ameaça clara e aberta de intervenção, cujo processo está em marcha, só tenho um caminho, que é incorporar-me àqueles que agora, em todo o Brasil, lutam para restaurar a Constituição e o Direito, livrando nossa Pátria de uma ditadura

Fonte: RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 16.536 de 31 de março de 1964. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, n. 213. 1 abr. 1964.

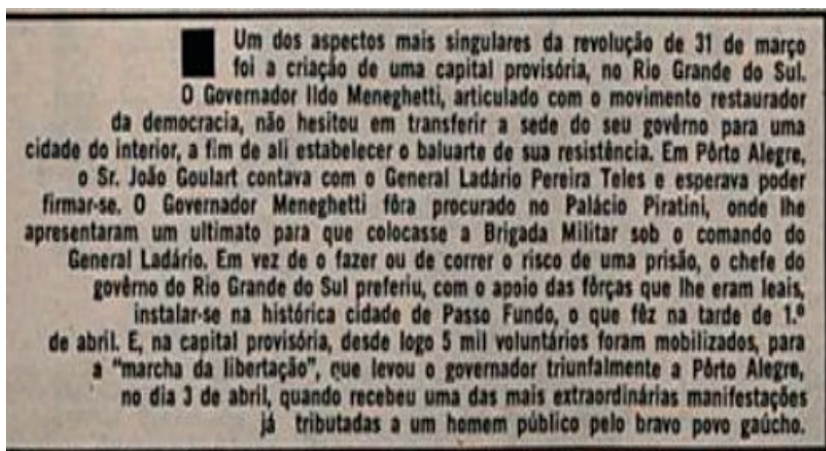
No terceiro encontro, o documento selecionado foi uma reportagem da revista *Manchete* de 16 de agosto de 1964 (imagem 9, 10 e 11) que aborda de forma positiva o papel desempenhado por Ildo Meneghetti na Operação Farroupilha, movimento que transferiu a capital do Rio Grande do Sul para a cidade de Passo Fundo.

Imagem 4: Capa da reportagem da revista *Manchete* exaltando a participação do Ildo Meneghetti no golpe de 1964.



Fonte: Passo Fundo Capital Gaúcha da Revolução. Revista *Manchete*. Rio de Janeiro, v. 630, p. 15. 16 maio 1964.

Imagem 5: trecho da reportagem revista *Manchete*.



Fonte: Passo Fundo Capital Gaúcha da Revolução. Revista *Manchete*. Rio de Janeiro, v. 630, p. 15. 16 maio 1964.

Imagem 6: fotografia da reportagem revista *Manchete*.



Fonte: Passo Fundo Capital Gaúcha da Revolução. Revista *Manchete*. Rio de Janeiro, v. 630, p. 15. 16 maio 1964.

Nesta etapa da oficina, o questionário agregado à reportagem acima era composto das seguintes perguntas:

- 1- Qual é a fonte histórica analisada?;
- 2- Em que ano esta reportagem foi produzida?;
- 3 - Em qual contexto a fonte foi produzida?;
- 4- A fonte aborda o golpe civil-militar de 1964 de forma positiva ou negativa?;
- 5- Qual foi a intensão do texto da reportagem?;
- 6 - O ex-governador é apresentado de forma positiva ou negativa na reportagem?;
- 7- Na sua opinião, quais motivos levaram a revista a abordar o golpe de 1964 e o ex-governador Ildo Meneghetti de tal forma?

Após analisarmos os documentos relacionados ao ex-governador Ildo Meneghetti, o quarto encontro foi dedicado ao estudo de fontes históricas referentes à formação dos bairros da região da Grande Santa Rosa. A região foi formada no final dos anos de 1940, fruto de ocupações urbanas mistas, sendo parte loteamentos com registros e outros irregulares. Porém, é nas décadas posteriores que ocorreu o deslocamento populacional para a região, a partir do processo de êxodo rural, crescimento urbano desordenado, além da ausência de políticas públicas. As fontes selecionadas para os alunos conhecerem a história do bairro e identificarem os problemas sociais do projeto econômico excludente da ditadura foram duas. A primeira foi o depoimento do professor Luís Domingos Ramos (imagem 7), conhecido por ter feito o primeiro loteamento da região. A segunda são depoimentos de moradores da região da Grande Santa Rosa (imagem 8) que abordam acerca das condições sociais enfrentadas pela população local no contexto da ocupação e do crescimento populacional dos bairros entre os anos de 1950 e 1970. Todos estes depoimentos foram extraídos do livro “Memórias dos Bairros: a Grande Santa Rosa” de Jorge Alberto Barcellos, Maria da Graça Vilarino e Marion Nunes (1993).

Imagem 7: depoimento de Luis Domingos Ramos para o livro *Mémórias dos Bairros: Grande Santa Rosa*, dos autores Jorge Alberto Barcellos, Maria da Graça Vilarino e Marion Nunes (1993).

“A vila Ramos eu fundei mais ou menos há uns dezenove anos passados, mas eu estou aqui na Santa Rosa desde 59. A Vila Ramos era uma porção de terra abandonada. Eu fiz um levantamento no cartório e vi que há mais de vinte e um anos não se pagava impostos dessas terras. Então eu usei pra

uso-capião. Não fiquei com um metro de terras ali. Achei que eu deveria fazer um loteamento e fui agrimensor, topógrafo, engenheiro, etc. Tirei dinheiro do bolso, pedi dinheiro emprestado e fiquei muito pobre, eu nunca tinha ficado em situação tão difícil, mas foi para o bem do povo. Os que não tinham onde morar vinham me procurar. Todas as ruas que têm foi eu que abri e botei os nomes de

santos e religiões, não deixei nenhuma religião pra trás (...) quando eu coloquei as pessoas lá elas colaboravam com uma importância “x”, quem não podia não dava, e eu passava um recibo. O dinheiro que eles davam eu guardava pra devolver quando eles fossem embora. Mas como eles pagavam cinco cruzeiros e vendiam depois a casa por doze, quinze mil, nunca ninguém me procurou pra receber. E também não tinha lógica pra isso.” **Luis Domingos Ramos, funcionário público federal aposentado, Vila Santa Rosa.**

Fonte: BARCELLOS, Jorge Alberto Soares; NUNES, Marion Kruse; VILARINO, Maria da Graça Andrade. *Memória dos Bairros: A Grande Santa Rosa*. Porto Alegre. Secretaria Municipal da Cultura, 1993.

Imagem 8: depoimento de moradores das Vilas integrantes da região Grande Santa Rosa para o livro *Mémórias dos Bairros: Grande Santa Rosa*, dos autores Jorge Alberto Barcellos, Maria da Graça Vilarino e Marion Nunes (1993).

“Os que vieram pra cá foram colocados pelo professor Ramos. Ele nos deu uma autorização pra nos colocarmos aqui. Ele não tinha autorização nenhuma mas arriscou. Houve até um processo contra ele por ter colocado o pessoal aqui, sem ser o dono. Ele arriscou muito”. **Sebastião Pereira da Silva, funcionário público aposentado, Vila Nova Santa Rosa.**

“Não tinha água e não tinha luz. A gente passava à vela e outros, que tinham condições, usavam liquinho. Demorou cinco anos pra vir a luz. A água veio um pouquinho antes.” **Aldeci Terezinha Mota de Oliveira, auxiliar de creche, Conjunto Habitacional Guapuruvu.**

“Quando nós viemos pra cá não tinha água, não tinha luz, nem ônibus. Tinha um poço que nós tínhamos que entrar na fila pra conseguir água. Depois fizeram um poço artesiano, mas a água era controlada. Eram duas ou três horas por dia, só. Muitas vezes, nós abandonamos a vila para esperar que melhorasse, pois não tinha luz também”. **Júlio Vicente Rodrigues, motorista, Vila Nova Gleba.**

“A gente soube que estava havendo uma invasão. Nós não tínhamos onde morar, então a gente resolveu arriscar. Minha sogra avisou que estavam invadindo, eu vim, dei uma olhada e gostei do lugar. Eu participei junto com todo mundo que começou a invadir. Foi pacífico.” **Doroti Fernandes da Rosa dona-de-casa, Vila Pôr-do-Sol.**

“Água a gente carregava de uma torneira e a luz a gente puxou, meio escondidinha, lá dos fios das redes da rua. A gente sofreu muito, inclusive pra higiene da gente e das crianças. Sabe, isso pra mim foi uma pobreza das maiores não ter água nem luz, porque pra comidinha a gente dá um jeito mas água e luz não depende da gente, não ...” **Sônia Moraes, dona-de-casa, Vila Pôr-do-Sol.**

“Aqui não tinha colégio nem creche. Então quando as mães iam trabalhar, deixaram as crianças até sozinhas. Isso era muito comum mas meio arriscado.” **João Carlos da Cunha Rodrigues, rádio técnico, Vila Nova Santa Rosa.**

Fonte: BARCELLOS, Jorge Alberto Soares; NUNES, Marion Kruse; VILARINO, Maria da Graça Andrade. *Memória dos Bairros: A Grande Santa Rosa*. Porto Alegre. Secretaria Municipal da Cultura, 1993.

Junto do envelope com os documentos foi entregue o questionário com as seguintes perguntas:

- 1- Quais fontes históricas foram analisadas?;
- 2 - Quais foram as dificuldades relatadas pelos moradores do bairro?;
- 3 - Na sua opinião, quais foram os motivos que levaram as pessoas a mudarem-se para a região?;
- 4 - No seu entendimento, por que a população da região da Grande Santa Rosa enfrentou os problemas relatados durante a formação e povoamento do bairro?;
- 5 - Os problemas relatados pelos moradores ainda existem no bairro? Se sim, quais você cita?

Ao final de cada encontro após os grupos realizarem a leitura e análise dos documentos e preencherem a resolução do questionário, foi realizado um debate mediado pelo professor a partir da apresentação das respostas de cada grupo. Nestes debates foi possível problematizar diversos temas, como, o nome da escola, as práticas de violações aos direitos humanos do Terrorismo de Estado e os problemas sociais herdados da ditadura e que ainda persistem em certo grau no bairro da escola, no contexto democrático.

No quinto encontro, propomos a atividade final da oficina. Os/as alunos/as deveriam expressar em uma folha A4 as práticas e características da ditadura civil-militar que eles/as consideravam inadmissíveis continuar acontecendo na democracia. Os trabalhos finais foram expostos no corredor principal da escola na exposição a qual nomeamos de “Mural do Nunca Mais”.

Imagem 9: cartazes produzidos pelos/as estudantes expostos no mural do “Nunca mais”



Fonte: acervo pessoal (2023).

Imagem 10: Mural do Nunca Mais



Fonte: acervo pessoal (2023).

Impacto da prática no desenvolvimento das competências

Identificamos que os objetivos que nos propomos a alcançar tiveram êxito. A resolução dos questionários, os debates realizados e a atividade final demonstraram que foi possível ensinar a história da ditadura indagando documentos e instigando o reconhecimento dos passados-presentes do período.

Ainda que tenham ocorrido dificuldades de leitura, os/as alunos/as conseguiram entender que as decisões expressas em documentos oficiais, as narrativas midiáticas e a edificação das homenagens não são processos isentos que indicam uma ação positiva e desprovida de interesses. Nas atividades realizadas, por exemplo, ocorreram questionamentos quanto ao nome da escola, as práticas de violações aos direitos humanos, do Terrorismo de Estado e os problemas sociais herdados da ditadura e que ainda persistem em certo grau no bairro da escola, no contexto democrático. Desta forma, a oficina de crítica documental atendeu também ao objetivo no sentido de educar para o “nunca mais” que, segundo Susana Sacavino (2009), tem como perspectiva desenvolver capacidades para o exercício da cidadania e o resgate da memória histórica (p. 85).

A prática de instigar os/as alunos/as a conhecerem o personagem que dá nome à escola e sua participação no golpe de Estado de 1964 significou uma releitura crítica de um símbolo que produz noções de pertencimento na comunidade escolar. Desse modo, a investigação dos documentos conseguiu produzir conhecimento histórico e dar importância à memória, à democracia e aos direitos humanos. A indagação dos documentos, mediada pelo professor e pelo questionário, também fomentou os/as estudantes a conhecerem as adversidades e complexidades existentes no trabalho de investigação do passado. Este exercício, enfrentou, portanto, o silêncio e os revisionismos históricos presentes no terreno da disputa da memória.

Processo de avaliação

Conforme já relatamos na apresentação da Oficina, para a prática de investigação dos documentos separamos as fontes, elaboramos um questionário guia e montamos kits que foram entregues aos grupos em envelopes com canetas e lupas. O material despertou a curiosidade dos/as alunos/as, pois tratava-se de um tipo de recurso diferente do que habitualmente costumávamos utilizar nas aulas. A abertura dos envelopes, o manuseio dos documentos, o encanto e a disputa pelas lupas disponíveis indicaram que o formato de oficina de crítica documental para o ensino de História tem potencial mobilizador.

No entanto, é importante relatarmos as duas principais dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes no decorrer das atividades. Entre os documentos que selecionamos 66 para a investigação no primeiro encontro estavam dois decretos do governo do Rio Grande do Sul de 31 de março de 1964; no segundo encontro separamos a reportagem da revista Manchete de 16 de agosto de 1964; e no terceiro, debruçamo-nos em depoimentos de antigos moradores da região da Grande Santa Rosa no contexto da formação do bairro.

A dinâmica da oficina estava organizada para que os/as estudantes lessem os documentos em grupo e posteriormente fossem guiados pelas perguntas do questionário à reflexão acerca do contexto histórico e interpretação crítica da fonte. A primeira dificuldade enfrentada pelos/as alunos/as nesta dinâmica foi a leitura, em especial, dos documentos oficiais do governo do Rio Grande do Sul e da reportagem da revista Manchete. Conforme relatamos no tópico anterior, os documentos históricos possuem a linguagem do contexto em que foram produzidos.

Desse modo, para além da intenção de instigar os/as alunos/as a interpretar criticamente a fonte a partir do questionário, o desafio de compreender o texto do documento se impôs no primeiro momento. Para isso, foi preciso a intervenção do professor para explicar qual a função dos respectivos documentos e realizar posteriormente a leitura completa dos textos para a turma. Quando os grupos se voltaram para o questionário e os documentos, novas dúvidas surgiram quanto ao significado de algumas palavras e conceitos.

A dinâmica da oficina se transformou em um grande diálogo dos grupos de estudantes que tentavam solucionar o questionário e o professor que assumiu um papel de facilitador da atividade. A segunda dificuldade que percebemos foi que as fontes selecionadas apresentavam muitos textos, um dos motivos que pode ter gerado certo cansaço dos/as alunos/as da metade para o final das atividades de cada encontro. Como as turmas em que aplicamos a atividade estavam divididas em cinco ou seis grupos, tivemos que dar atenção a cada um deles para sanar dúvidas e ajudar nas reflexões que o questionário trazia. Em alguns momentos, os/as estudantes tiveram que aguardar a chegada do professor que estava atendendo outro grupo. Esta lacuna de tempo pode ter aberto margem para a dispersão e o cansaço que relatamos. Embora todos os grupos tenham concluído o questionário e participado da apresentação de suas considerações no debate final, alguns terminaram a atividade antes do tempo estipulado, apresentando respostas curtas. Destas reflexões surgiram algumas sugestões com intuito de corrigir e aperfeiçoar a prática para a sua aplicação em outras oportunidades.

A respeito da seleção das fontes, foi acertada a ideia de diversificá-las, ou seja, selecionar diferentes documentos para cada encontro, embora em uma próxima execução seja necessário diminuir o número de documentos escritos e incluir o uso de mais imagens, tal como fotografias, produção gráfica, desenhos, charges, etc. Esta sugestão poderia tornar os encontros menos penosos para os/as alunos/as. Outra ideia para tornar a leitura dos documentos menos difícil, seria elaborar um material de apoio explicando determinados conceitos e termos, para que os/as alunos/as possam pesquisar. Destacamos que de certa forma isto foi feito, utilizando o Dicionário de Conceitos Históricos que auxiliou nas explicações do professor, mas fica a avaliação que este deva ser um documento integrante do kit dos/as alunos/as. Esta ideia dialoga com a realidade exposta na dinâmica de grupos, pois, como já relatamos, o professor teve dificuldade de atender todos os grupos ao mesmo tempo, o que acabou por produzir certa dispersão. A prática da Oficina, mesmo com as dificuldades relatadas, superou as expectativas relativas aos objetivos propostos. As discussões feitas na Oficina ultrapassaram as paredes da sala de aula e a exposição dos trabalhos finais no “Mural do nunca mais”, localizado no corredor principal da escola, chamou a atenção dos/as alunos/as das outras turmas e dos/as professores/as. Tal impacto impulsionou no ano seguinte, em 2024, a criação do evento “Semana do direito à memória e a verdade: 60 anos do golpe civil-militar”.

Potencial de reprodução da prática

Acreditamos que esta prática pedagógica tem potencial de aplicação em outras escolas e contextos, pois existem diversas possibilidades de abordagem da ditadura civil-militar brasileira na aula de História. Nossa proposta pedagógica entende que é fundamental que os/as nossos/as alunos/as compreendam as características da ditadura quanto à violência empregada pelo terror de Estado no período. Porém, é possível educar para o “Nunca mais” ampliando as abordagens sem perder o sentido político da educação para os Direitos Humanos.

A Oficina concebida nesta pesquisa foi estruturada para ser aplicada em uma escola que carrega em seu nome uma homenagem ao ex-governador do Rio Grande do Sul, Ildo Meneghetti, que articulou o golpe de 1964 e apoiou a edificação da ditadura. O bairro em que a escola se localiza foi povoado em um contexto de exclusão social decorrente do projeto econômico deste período. Em vista disso, uma possibilidade que se abre a partir dos eixos da educação para o “Nunca mais” é abordar a questão da memória da ditadura no espaço escolar, bem como os problemas sociais que os alunos vivenciam no bairro. Se estamos em um ambiente de memórias em disputa, o ensino de história ancorado na educação para os Direitos Humanos deve contribuir para práticas sociais que estejam comprometidas com a expansão da cidadania e a construção de uma democracia de alta qualidade. Nosso trabalho se propôs a identificar e questionar a presença da ditadura no espaço escolar e, a partir disso, construir mudanças dando sentido à memória. Despertar a indignação da presença simbólica da ditadura em um ambiente de ensino, e identificar as mazelas sociais decorrente dela, é uma das possibilidades do educar para o “Nunca mais” na aula de História.

Indicação da relação da prática pedagógica com questões infantis, juvenis e adultos

A oficina de crítica documental foi aplicada em quatro turmas do 9º ano do ensino fundamental da EMEF Governador Ildo Meneghetti. A idade dos alunos/nas participantes variou entre 14 e 16 anos. Desta forma, o público da oficina era formado por adolescentes. Um elemento relevante para a escolha do tema foi a percepção de um certo afastamento temporal e geográfico dos/as estudantes em relação à ditadura civil-militar.

A nossa experiência como docente da Educação Básica, sempre nos trouxe a preocupação do fato dos/das alunos/as não entenderem a ditadura civil-militar como período recente da História do país e, conseqüentemente, não perceberem as permanências deste

passado na atualidade. É importante ressaltar que os/as adolescentes na atualidade estão imersos em uma cultura digital em que circulam discursos negacionistas e revisionistas da História. Outro ponto é que, quando abordávamos a repressão política nas aulas de História da ditadura civil-militar, os/as alunos/nas percebiam como uma “disputa” entre protagonistas que não estavam no universo deles, ou seja, pessoas distantes e “grandes” nomes que marcaram História.

O objetivo central do nosso trabalho foi ensinar a ditadura civil-militar a partir dos seus passados presentes, para que os/as estudantes identificassem a presença da ditadura na nomenclatura da escola e nos problemas sociais do bairro que decorrem daquele período. A abordagem das ditaduras a partir do vínculo passado e presente integra os eixos pedagógicos da educação para o “Nunca mais”. Aprender a história da ditadura a partir do local de estudo e vivências dos/as jovens estudantes foi fundamental para romper os afastamentos que identificamos anteriormente. Ao problematizar a memória do Ildo Meneghetti no ambiente escolar e as consequências da ditadura na infraestrutura do bairro buscamos aproximar o tema “ditadura civil-militar” do cotidiano dos/das adolescentes, assumindo assim o compromisso com o educar para o “nunca mais”.

Nível de participação dos alunos na prática pedagógica

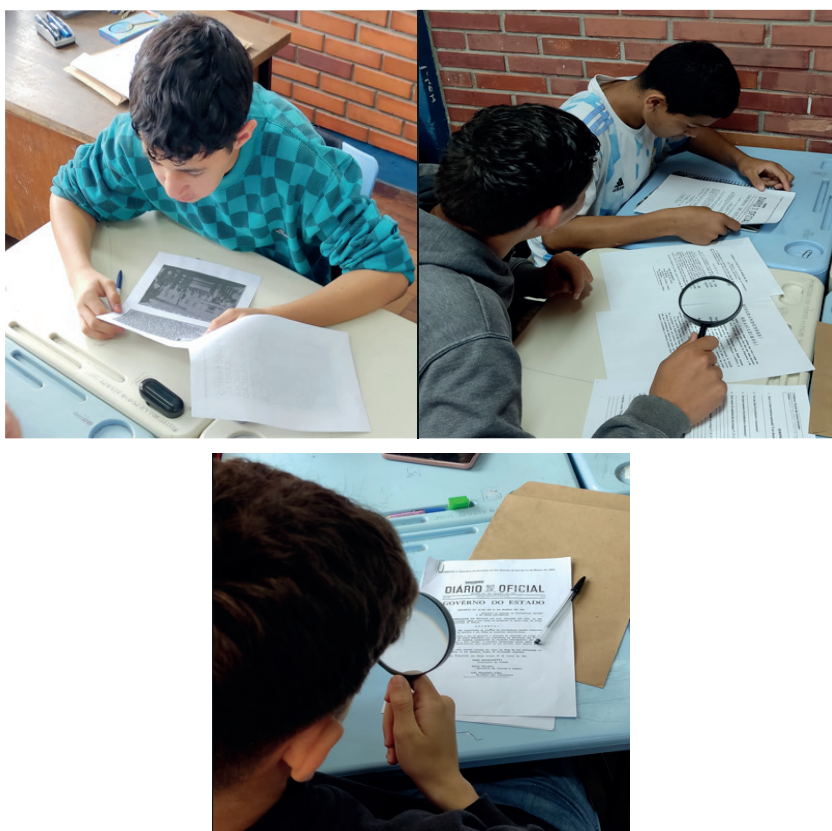
Quando concebemos a Oficina outro grande propósito era proporcionar aos/as estudantes o protagonismo na investigação crítica dos documentos e, a partir dela, entender a complexidade da construção do conhecimento histórico. Desta forma, conseguimos promover o entendimento de que os documentos oficiais, reportagens de imprensa e homenagens são sempre construídos com intenções políticas e por isso devem ser problematizados. Fomentar o pensamento crítico por meio da análise dos documentos é uma possibilidade para o ensino de História alinhado com o combate às narrativas negacionistas e revisionistas apoloéticas dos passados ditatoriais. A participação dos/das alunos/nas revela que o uso dos documentos tem potencial mobilizador no ensino de

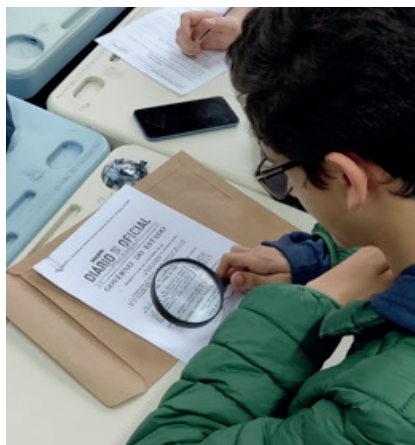
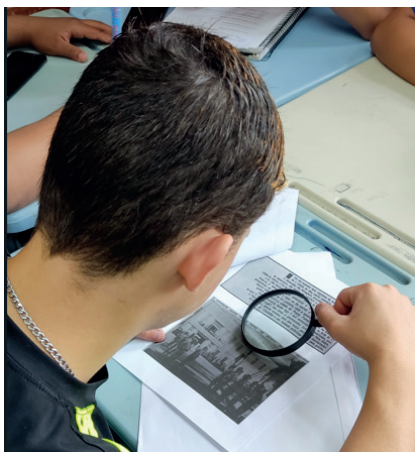
História, à medida que despertaram curiosidade que resultaram no engajamento da resolução dos questionários, na participação nos debates e na elaboração da atividade final.

Acredito que os frutos da prática pedagógica revelaram a potencialidade do uso dos documentos no âmbito do ensino da ditadura e na construção de uma educação comprometida com a promoção dos direitos humanos, enfatizando o educar para o “nunca mais”.

Fotos da prática pedagógica

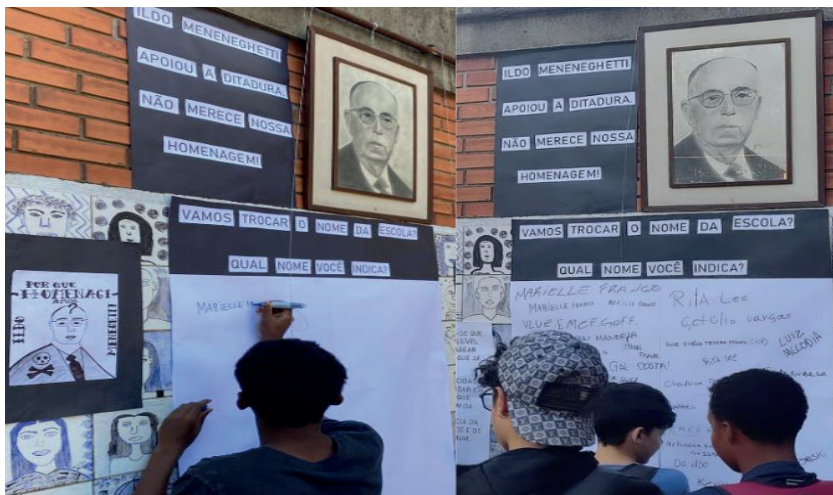
Imagem 11: estudantes realizando a investigação dos documentos.





Fonte: acervo pessoal (2023).

Imagem 12: estudantes escrevem sugestões para a troca do nome da escola.



Fonte: acervo pessoal (2023).

Referências

ACHUGAR, Mariana. A construção de uma consciência histórica na sala de aula: explicações e conversações em torno da última ditadura no Uruguai atual. In.: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise (org.). *História e memória das ditaduras do século XX*. v. 2. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 346-365.

ALBERTI, Verena. História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos. In.: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise. (org.). *História e memória das ditaduras do século XX*. v. 2. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 283-300.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. O ensino da ditadura militar nas escolas: Problemas e Propostas de Trabalho. In.: ARAÚJO, Maria Paula Nascimento, SILVA, Izabel Pimenta da, SANTOS, Desiree dos Reis (org.). *Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013, p. 9-10.

BARCELLOS, Jorge Alberto Soares; NUNES, Marion Kruse; VILARINO, Maria da Graça Andrade. *Memória dos Bairros: A Grande Santa Rosa*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 1993.

BAUER, Caroline Silveira. Qual o papel da história pública frente ao revisionismo histórico? In.: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 195-203.

BAUER, Caroline Silveira; GASPAROTTO, Alessandra. O ensino de história e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In.: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 438-451.

CANDAU, Vera. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy [et al.]. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MONTI, Carlos. Estratégias para o uso de fontes em sala de aula e a liberdade de ensinar e aprender História. In.: *Anais da ANPUH – Brasil – 30º Simpósio Nacional de História*. Recife, 2019.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. (org.). *Novos combates pela história: desafios, ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos: Rio de Janeiro*, n. 3, 1989.

RAGGIO, Sandra. Ensinar os passados que não passam. In.: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise (org.). *História e memória das ditaduras do século XX*. v. 2. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 324-342.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In.: AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes (org.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2001.

SACAVINO, Susana. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina*. Rio de Janeiro: De Petrus et Alli Editora, 2009.

SCHMIDT, Benito Bisso. De quanta memória precisa uma democracia? uma reflexão sobre as relações entre práticas memoriais e práticas democráticas no Brasil atual. *Anos 90*, v. 22, n. 42, p. 153-177, 2008.

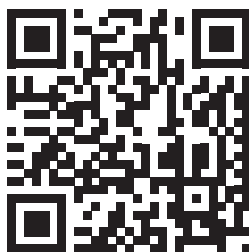
TAVARES, Celma. Educar para o nunca mais: experiências educativas em lugares de memória na Argentina, Brasil e Chile. *Revista Momento Diálogos em Educação*, v. 31, n. 1, p. 95-115, 2022.

 (27) 99979-0363

 facebook.com/EditoraMilfontes

 @editoramilfontes

Conheça mais sobre a Editora Milfontes.
Acesse nosso site e descubra as novidades que preparamos para Você.
Editora Milfontes, a cada livro uma nova descoberta!



Este impresso foi composto utilizando-se as famílias tipográficas
Cormorant Garamond e Minion Pro.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada
a fonte e que não seja para qualquer fim comercial.



M I L F O N T E S

A premiação Déa Fenelon é a materialização de muitos sonhos, afetos e lutas políticas sociais que estão todos os dias no chão da escola. Ao mesmo tempo, é uma obra que não se propõe imutável, pois, ao lê-la, você terá a oportunidade de mobilizar ideias, trazê-las para sua vida escolar e, quem sabe, poderá ser a próxima pessoa a contribuir com dissertações e teses para o Ensino de História.

Do prefácio, de
Vanessa Spinosa, Marcella Albaine e Arrovani Fonseca
Coordenação do GT Nacional de Ensino de História e Educação
- GTEHE
(Biênio 2023-2025)

WWW.EDITORAMILFONTES.COM.BR

