

VOLUME

8

# ENSINO DE HISTÓRIA: HORIZONTES DE POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS E PESQUISAS

**ORGANIZADORES**

ARNALDO SZLACHTA

JEAN CARLOS MORENO

LUANA C. G. CARVALHO



VOLUME

8

COLEÇÃO

ENSAIOS

# ENSINO DE HISTÓRIA: HORIZONTES DE POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS E PESQUISAS



Maringá: Edições Diálogos, 2025



Universidade Estadual de Maringá  
Av. Colombo, 5790  
Bloco H-12, sala 16  
Maringá/PR  
CEP: 87020-900  
E-mail: [editoradialogos@uem.br](mailto:editoradialogos@uem.br)

### **CONSELHO EDITORIAL**

Angelo Priori (UEM – Coordenador Editorial)  
Alexandre Fortes (UFFRJ)  
Cláudia Viscardi (UFJF)  
Carlos Alberto Sampaio Barbosa (UNESP)  
Carlos Gregório Lopes Bernal (Universidad de El Salvador)  
Francisco Carlos Palomanes Martinho (USP)  
Gilmar Arruda (UEL)  
Luiz Felipe Viel Moreira (UEM)  
João Fábio Bertonha (UEM)  
José Luiz Ruiz-Peinado Alonso (Universitat Barcelona, Espanha)  
Peter Johann Mainka (Universität Würzburg, Alemanha)  
Ronny Viales Hurtado (Universidad de Costa Rica)

### **COMISSÃO CIENTÍFICA**

#### **Coordenadora geral:**

Neilaine Ramos Rocha (UEM)

#### **Equipe:**

Ailton Jose Morelli (UEM)  
Alex Aparecido da Costa (UEM)  
Davi A. S. Talizin (UEM)  
Hudson Siqueira Amaro (UEM)  
Jean Carlos Moreno (UEM)  
Karla Maria da Silva (UEM)  
Marcia R. de Oliveira Lupion (UEM)  
Sezinando Luiz Menezes (UEM)

Copyright © 2025 para os organizadores

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, da editora ou dos organizadores/autores.

## EQUIPE TÉCNICA

Revisão textual e gramatical: Os autores.

Normalização textual e de referências: Davi A. S. Talizin

Projeto gráfico/diagramação: Davi A. S. Talizin

Capa: Davi A. S. Talizin e Gustavo Henrique Sales

Tamanho da obra: 21x29,7 cm

Fonte: Bell MT

Publicação online: <https://dhi.uem.br/>

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

|     |                                                                                                                                                           |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | Szlachta, Arnaldo; Moreno, Jean Carlos; Carvalho, Luana C. G. [organizadores].                                                                            |
| E59 | Ensino de História: horizontes de possibilidades de práticas de pesquisas. -- Maringá, PR : Edições Diálogos, 2025.                                       |
|     | 107 p. Il. PDF.                                                                                                                                           |
|     | Vários autores.                                                                                                                                           |
|     | Bibliografia.                                                                                                                                             |
|     | ISBN: 978-65-01-74417-9                                                                                                                                   |
|     | 1. Ensino de História. 2. Práticas de pesquisas. 3. Historiografia. I. Szlachta, Arnaldo. II. Moreno, Jean Carlos. III. Carvalho, Luana C. G. IV. Título. |
|     | CDD 909.81<br>909.82                                                                                                                                      |

# SUMÁRIO

|                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Apresentação.....                                                                                                                                        | 5  |
| Capítulo 01 - A representação indígena nos livros didáticos do PNLD 2020.....                                                                            | 14 |
| Capítulo 02 - O campo dos estudos africanos e afro-brasileiros no Brasil a partir da análise da revista kwanissa (2018-2023) .....                       | 27 |
| Capítulo 03 - Revista Contraste: um relato sobre a valorização da cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Médio.....                                | 40 |
| Capítulo 04 - A disciplina de história no projeto educacional do Estado de São Paulo: as concepções de aprendizagem nos materiais digitais. ....         | 49 |
| Capítulo 05 - Banco de dados como ferramenta para estudos quantitativos sobre a representação dos povos originários em livros didáticos de História..... | 61 |
| Capítulo 06 - O uso de plataformas digitais na rede pública de educação do Paraná .....                                                                  | 71 |
| Capítulo 07 - Mídias digitais no ensino de história: desafios e oportunidades nas abordagens de temas sensíveis .....                                    | 78 |
| Capítulo 08 - Democracia Antiga e Moderna e o Ensino de História .....                                                                                   | 87 |
| Capítulo 09 - Educação em direitos humanos e perspectivas para o ensino de História.....                                                                 | 96 |

# APRESENTAÇÃO

Os textos aqui reunidos tiveram origem no evento ***História Regional: sujeitos, espaços e práticas***, promovido pelo Departamento de História e pelo ProfHistória da Universidade Estadual de Maringá, entre 27 e 29 de novembro de 2024. O foco do evento era possibilitar discussões que tivessem como eixo central problemáticas envolvendo a história regional e questões como identidade, suas relações com a história global, a diversidade social, a valorização do patrimônio, e a sua vinculação ao ensino de história.

A História Regional é uma abordagem existente no grande campo da historiografia, em que se concentra a análise histórica em um determinado espaço geográfico. O material existente nessa série de livros é fruto da experiência das análises historiográficas elaboradas no contexto regional, não apenas sobre a História Regional, mas feita a partir dela, uma produção regional de diferentes discussões temáticas do universo historiográfico.

Paralelamente, outros temas, com recortes temporais variados, também foram trazidos à tona no evento, ampliando o diálogo entre professores/pesquisadores e estudantes. Discussões relativas à Antiguidade, à Idade Média e à Modernidade ocuparam lugar importante no evento; assim como questões relacionadas à história cultural e à história das crenças e das religiões, os debates envolvendo imagem e poder no século XIX, a relação entre impressos e movimentos sociais, e as reflexões relacionadas ao ensino de História.

Essa diversificação ordem temporal, temática e teórica, e a troca de ideias entre os pesquisadores, é extremamente importante no processo de construção do conhecimento histórico e pode produzir resultados reveladores, lançando novas luzes sobre diferentes aspectos, episódios, personagens ou processos.

As discussões ocorridas promoveram interessantes reflexões, as quais foram materializadas nos capítulos que compõem esta coletânea.

O primeiro livro da Coleção Ensaios **“Da Antiguidade aos Tempos Modernos”** oferece ao leitor uma rica e multifacetada jornada pela História, tecendo um panorama que se estende das fundações da civilização ocidental na Antiguidade até as complexas dinâmicas da era moderna. Este livro reúne um mosaico de estudos que, em conjunto, iluminam as contínuas transformações e as surpreendentes permanências nas esferas do poder, da cultura, da fé e da identidade ao longo dos séculos.

A obra mergulha inicialmente nas raízes do Ocidente, explorando a complexa sociedade do Império Romano. Examina-se tanto a dinâmica da economia imperial, a partir da perspectiva de grandes proprietários de terras, quanto o papel e a educação de mulheres da elite que desafiaram as convenções de seu tempo. Em paralelo, o livro investiga o alvorecer do

cristianismo, desvendando a formação de novas identidades e as fluidas fronteiras sociais e culturais entre judeus, gregos e os primeiros seguidores de Jesus.

O coração desta coletânea pulsa na Idade Média, um período que aqui se revela em toda a sua diversidade. Um núcleo significativo de estudos volta-se para a Península Ibérica, em especial o Reino de Castela no século XIII. As análises desvendam as relações de poder através do simbolismo de rituais, a importância da fidelidade nos laços de vassalagem e as tensões que culminaram na revolta da nobreza e no uso do exílio como ferramenta política. A obra também explora a moralidade que regia o mundo dos negócios, guiada pela virtude da prudência, e a construção do ideal de cavaleiro, dividido entre a lógica política e os preceitos religiosos.

Para além da política e da lei, os capítulos medievais exploram a riqueza da cultura e da mentalidade da época. Investiga-se a expressão de subversão e crítica social nas canções de clérigos e estudantes itinerantes, a função pedagógica e simbólica da arte nas catedrais góticas e a vigilância sobre os prazeres e a honra da juventude. A visão sobre o "outro" é um tema central, abordado tanto na perspectiva do mundo islâmico diante da ameaça das Cruzadas quanto na percepção europeia do "maravilhoso" Oriente, a partir de relatos de viagem da época. A trajetória de um influente bispo na Britânia do século VII ilustra os embates entre poderes régios e eclesiásticos na formação da cristandade. A própria imagem do mal é analisada em uma fascinante comparação histórica, contrastando sua representação entre o fim da Idade Média e o início da Era Moderna.

Por fim, o livro avança no tempo, conectando o legado do passado às novas realidades do mundo atlântico. Examina-se a formação de uma identidade singular na São Paulo colonial, forjada no contato contínuo e transformador com o sertão e seus povos originários. A obra se encerra com um olhar sobre o século XIX, analisando a chegada de uma importante missão artística europeia ao Brasil, um projeto que visava modernizar e transformar as artes na nova capital do império.

Dessa forma, "Da Antiguidade aos Tempos Modernos" se constitui como um diálogo vibrante entre diferentes épocas, espaços e problemáticas. Através da análise minuciosa de fontes variadas, os autores constroem um panorama coeso e instigante, revelando como poder, identidade, cultura e fé se entrelaçaram para moldar a História.

Na sequência, a obra **"Imagem e Poder no Período Contemporâneo - Séculos XIX ao XXI"** mergulha nas complexas e indissociáveis relações entre imagem e poder ao longo dos últimos três séculos. Os estudos aqui reunidos oferecem um panorama abrangente de como representações visuais, discursos políticos e a construção de figuras públicas foram utilizados como ferramentas estratégicas para legitimar, contestar e exercer poder. A obra percorre um

arco histórico que vai dos debates institucionais do século XIX às dinâmicas das redes sociais no século XXI, revelando as múltiplas faces do poder em sua dimensão simbólica.

A jornada se inicia no século XIX, um período de formação de Estados nacionais e intensos debates ideológicos. A obra adentra as discussões sobre a arquitetura do poder no Império do Brasil, analisando as controvérsias em torno de seus principais mecanismos de autoridade e o embate entre diferentes correntes de pensamento, como o liberalismo e o conservadorismo. Em seguida, explora como os conflitos entre Igreja e Estado foram travados não apenas na arena política, mas também no campo da imagem, por meio da imprensa satírica e da caricatura, que se tornaram poderosas ferramentas de crítica social e formação de opinião pública.

Avançando para o século XX, os capítulos revelam como o poder se manifestou através da propaganda e da construção de identidades coletivas. Investiga-se como a cultura cafeeira foi representada visualmente para forjar a identidade de uma próspera região brasileira, associando um produto agrícola à ideia de "ouro verde" e progresso. Em um registro mais sombrio, a coletânea desvenda o uso da propaganda e da linguagem visual, como as histórias em quadrinhos, para disseminar ideologias autoritárias no Brasil pós-guerra, adaptando velhos discursos a novas realidades. O livro também transcende as fronteiras nacionais para examinar as facetas mais secretas do poder durante a Guerra Fria, revelando os projetos de controle mental desenvolvidos por agências de inteligência em sua busca pela hegemonia global.

Finalmente, a obra chega ao nosso tempo, analisando as reconfigurações da relação entre imagem e poder na era digital. Um estudo de caso da política brasileira recente demonstra como a figura de uma primeira-dama foi estrategicamente construída e projetada, utilizando as redes sociais e o discurso religioso para fortalecer um movimento político, evidenciando o papel central da imagem na mobilização de bases conservadoras e na personificação de valores e estereótipos de gênero.

Deste modo, "Imagem e Poder no Período Contemporâneo" oferece um panorama perspicaz e abrangente. Ao transitar do Império à República, da Guerra Fria à era digital, a coletânea demonstra que, embora as ferramentas e os contextos mudem, a luta pela construção de narrativas e a manipulação de imagens permanecem no cerne do exercício do poder. É uma leitura essencial para compreender como as disputas políticas são, fundamentalmente, disputas por representação.

O livro três da coleção Ensaio é um convite à reflexão crítica sobre os desafios, as tensões e as transformações que definem o nosso tempo. **"Debates sobre Tempo Presente e História"** reúne um conjunto vigoroso de ensaios, a obra confronta o leitor com as complexas dinâmicas do presente, demonstrando a relevância e a necessidade do ofício do historiador para

a compreensão do agora. Os capítulos aqui presentes atravessam diferentes geografias e temas, mas compartilham um compromisso em comum: analisar como o passado recente reverbera em nosso cotidiano, moldando a política, os movimentos sociais e a cultura.

Uma parte central da obra se dedica a examinar a longa sombra do autoritarismo no tempo presente. Os estudos investigam desde as raízes e a persistência de ideologias fascistas em contextos inesperados, como em uma pequena cidade do interior do Brasil ou em torcidas de futebol europeias, até as profundas cicatrizes deixadas pela ditadura militar brasileira. A coletânea dá voz à resistência, analisando a coragem de grupos que denunciaram a violência em publicações clandestinas, a mobilização de mães em busca de direitos e justiça, e como o cinema contemporâneo se torna um veículo poderoso para revisitar o trauma do desaparecimento político.

O livro volta-se também para as dinâmicas da política e da mobilização social que moldam nosso mundo. Análises aprofundadas sobre o Brasil recente exploram a escalada da polarização política, os desafios às instituições democráticas e as surpreendentes formas de organização que emergem em nível local, muitas vezes unindo religiosidade e engajamento cívico. Em uma perspectiva global, os ensaios investigam as complexas interações entre fé, tradição e modernidade nos movimentos de renovação do pensamento islâmico e examinam os fluxos migratórios contemporâneos através das histórias de vida de mulheres migrantes, revelando a importância das redes de apoio e das identidades transnacionais.

Por fim, a obra explora como a cultura, especialmente o cinema, se torna um espelho para as crises e angústias do tempo presente. Através da análise de produções cinematográficas, os autores discutem como temas como as mudanças climáticas, a perda da fé e a ausência de perspectivas de futuro são representados e debatidos na esfera pública, refletindo um sentimento de mal-estar que caracteriza a contemporaneidade.

Em suma, "Debates sobre Tempo Presente e História" é uma obra provocadora e essencial. Ao reunir investigações sobre fenômenos políticos, movimentos sociais e representações culturais que nos afetam diretamente, o livro reafirma a importância da História do Tempo Presente. É uma leitura fundamental para todos que buscam compreender os desafios do nosso tempo e refletir sobre como o passado continua a ressoar e a moldar o nosso presente e futuro.

Este livro oferece ao leitor uma imersão no universo da História Cultural, campo que investiga não apenas os acontecimentos do passado, mas as múltiplas formas como eles são construídos, percebidos e representados. A obra reúne um conjunto de ensaios que exploram como imagens, narrativas e memórias se entrelaçam para dar forma à nossa compreensão do

mundo, atuando como forças ativas na definição de identidades, na articulação do poder e na produção de saberes.

A obra **"História Cultural: entre as imagens, narrativas e memórias"**, quarto livro da coleção, inicia sua exploração pelo vasto campo das imagens, demonstrando como as representações visuais são arenas de poder e construção de sentido. Os ensaios analisam desde a pintura histórica do século XIX, que forjou a memória de guerras e a identidade nacional, até as páginas de revistas populares que moldaram o papel social da mulher em meados do século XX. A investigação se aprofunda na crítica das artes visuais, desvendando o olhar masculino na representação do corpo feminino ao longo da história da arte, e explora a potência das histórias em quadrinhos como complexas narrativas sobre períodos de efervescência cultural e política, como a Berlim dos anos 1920.

Em seguida, o livro se volta para a força das narrativas. Os capítulos revelam como diferentes discursos — sejam eles científicos, musicais ou econômicos — organizam e dão forma à nossa percepção do passado. A análise viaja desde os relatos de naturalistas europeus do século XIX, que construíram uma narrativa específica sobre a natureza e as doenças no Brasil, até as canções de protesto dos anos 1960, que articularam um projeto político e cultural para a nação. A obra também demonstra como o pensamento econômico pode ser lido como uma grande narrativa sobre o desenvolvimento de um país e, em um plano mais teórico, reflete sobre como as narrativas geracionais são fundamentais para a construção da consciência histórica e para o próprio ensino de História.

Por fim, a coletânea mergulha no campo da memória, investigando como as identidades coletivas são formadas, mantidas e transformadas. Um dos estudos de caso explora a trajetória de comunidades de imigrantes no sul do Brasil, mostrando como a memória e as tradições culturais são preservadas e recriadas em um novo território. Essa reflexão sobre a memória permeia toda a obra, que, em sua essência, questiona como certas imagens e narrativas são selecionadas para compor a lembrança oficial de uma nação, de uma guerra ou de um grupo social, enquanto outras são relegadas ao esquecimento.

Desta forma, **"História Cultural: entre as imagens, narrativas e memórias"** é uma obra para quem busca compreender as camadas mais profundas do fazer histórico. Os ensaios aqui reunidos nos lembram que a história não é apenas o que aconteceu, mas, fundamentalmente, como o que aconteceu é visto, contado e lembrado. É um convite para um olhar mais crítico sobre as fontes do passado e as histórias que elas nos contam.

Já a obra **"História Local e Regional: as múltiplas narrativas do passado"** representa o coração da presente coleção, materializando em seus capítulos o tema central do evento que o originou: toda a coleção foi voltada a temática **"História Regional: sujeitos, espaços e**

práticas". A obra é uma celebração da riqueza e da complexidade da História vista de perto e, ao voltar o olhar para municípios, comunidades e espaços específicos, revela as múltiplas camadas que compõem o passado, desafiando as narrativas unificadoras e dando voz a uma diversidade de experiências que, muitas vezes, permanecem à margem da grande História nacional.

O livro mergulha na formação do território, investigando os processos de ocupação que definiram a paisagem humana e social, especialmente no sul do Brasil. Os estudos abordam desde a chegada de imigrantes europeus, que trouxeram suas culturas e aspirações para uma nova terra, até a perspectiva dos grandes empreendedores que planejaram a colonização de vastas áreas. Em contraponto a uma visão de "terra vazia", a obra revela as políticas de aldeamento impostas aos povos indígenas, mostrando como a reconfiguração do espaço foi um processo complexo e, frequentemente, violento. A análise se aprofunda na vida cotidiana dessas novas comunidades, explorando a criação de instituições fundamentais, como as primeiras escolas, que nasceram junto com as cidades.

Avançando para além da fundação, a obra explora a arena da memória, questionando quem tem o poder de contar a história de um lugar. Investiga-se como a escolha dos nomes de cidades reflete relações de poder e projetos de identidade, muitas vezes homenageando elites e apagando outras trajetórias. Em uma perspectiva crítica e decolonial, os ensaios analisam como patrimônios culturais marginalizados podem ser ressignificados para desafiar narrativas hegemônicas. Discute-se também a importância da criação de espaços de memória, como museus e memoriais, como atos de resistência e afirmação da identidade coletiva no presente.

Ao final, "História Local e Regional" reafirma o poder do olhar microanalítico. Os ensaios aqui reunidos demonstram que é no estudo minucioso dos lugares e de suas gentes que as grandes narrativas históricas são testadas, enriquecidas e, muitas vezes, transformadas. Esta é uma obra fundamental para entender que a história é feita de múltiplas vozes e que o passado é um campo vivo, constantemente disputado e ressignificado.

**"Impressos e Movimentos Sociais: construção historiográfica através dos veículos de informação"**, sexto livro da coleção "Ensaio", mergulha no universo da imprensa para explorar como jornais e revistas atuaram como poderosos agentes históricos. Longe de serem meros transmissores de informação, os periódicos aqui analisados são revelados como espaços de disputa, ferramentas de mobilização social e instrumentos para a construção de projetos de nação, ideologias e identidades.

Os ensaios demonstram a centralidade da imprensa na articulação de grandes projetos políticos e ideológicos. A análise viaja desde a Europa em guerra, onde a imprensa anarquista se tornou a voz de um movimento revolucionário, até o Brasil do século XIX, em que

periódicos técnicos foram cruciais para disseminar um projeto de modernização agrícola e nacional. A obra também explora como revistas acadêmicas especializadas foram fundamentais para construir e unificar um campo de saber continental, como o indigenismo, definindo o modo como o passado dos povos originários seria interpretado.

Um eixo fundamental do livro é a relação entre a imprensa e a construção das identidades de gênero. Os estudos investigam como revistas e jornais, no Brasil e no México, foram utilizados para moldar o comportamento feminino, prescrevendo papéis sociais para as mulheres em contextos de guerra e de consolidação de projetos nacionais. Indo além da representação, a obra também lança luz sobre a participação ativa das mulheres como intelectuais e autoras nesses mesmos periódicos, revelando sua presença e contribuição em espaços muitas vezes dominados por homens.

Ao focar nos "impressos", este livro oferece uma contribuição valiosa para a compreensão de como as ideias circulam e ganham força. Fica evidente que jornais e revistas são mais do que fontes para o historiador: são o próprio palco onde a história é debatida, as identidades são forjadas e os movimentos sociais encontram sua voz. É uma obra essencial para entender a força da palavra impressa na construção do mundo contemporâneo.

Chegando ao penúltimo livro desta coleção, a obra **"História das Crenças e das Religiões"** nos conduz por uma jornada fascinante e complexa através das múltiplas formas como a humanidade experiencia, constrói e disputa o sagrado. Os capítulos aqui reunidos exploram um vasto panorama de crenças, desde as mais ancestrais, inscritas em rochas, até os debates contemporâneos que desafiam instituições milenares, revelando como a fé é um campo dinâmico de poder, identidade e resistência.

O livro mergulha nas raízes da religiosidade no território brasileiro, investigando os possíveis contornos místicos e cerimoniais nas pinturas rupestres, que apontam para uma profunda conexão espiritual dos povos originários com o seu mundo. Avançando no tempo, a obra ilumina a diversidade religiosa e os conflitos que marcaram a formação do Brasil. Análises de processos criminais das décadas de 1950 a 1970, por exemplo, revelam a perseguição sistemática a espíritas, umbandistas e curandeiros. Em paralelo, a obra reconstitui a trajetória e a formação de uma discreta, mas resiliente, comunidade judaica em uma cidade do interior, e analisa as tensões entre o catolicismo oficial e as novas correntes religiosas que emergiam no século XIX, embaladas por um ideário liberal.

A coletânea se aprofunda na análise de discursos e representações no seio do cristianismo. Um dos estudos investiga as falas de um influente arcebispo brasileiro para compreender a construção de uma noção específica de juventude, guiada por preceitos de fé e vocação familiar. Em um ousado contraponto, outro capítulo nos transporta para os Estados

Unidos da década de 1970 para analisar a inédita realização de casamentos religiosos homossexuais, mostrando como comunidades de fé podem se tornar espaços de reivindicação de direitos e de ressignificação de rituais. A obra também viaja à Idade Média para desvendar, em um grande poema épico, os entrelaçamentos culturais e temporais na construção de figuras mitológicas que personificam complexas alegorias sobre o pecado.

Por fim, o livro se volta para o tempo presente, explorando as crises da fé e as novas formas de manifestação do sagrado. Um capítulo analisa como o carnaval pode se tornar um potente espaço de debate sobre intolerância religiosa, através da representação de divindades de matriz africana na avenida. Fechando a obra, uma análise de uma produção cinematográfica contemporânea discute a angústia da fé diante de um futuro incerto, marcado por crises ambientais e pela dificuldade de mobilização coletiva, refletindo o mal-estar que caracteriza nossa época.

Assim, "História das Crenças e das Religiões" nos oferece um mosaico rico e provocador, demonstrando que o estudo do sagrado é fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais, políticas e culturais que moldam o mundo.

Chegamos ao último livro desta coleção com uma obra que se volta para o coração do fazer histórico em sua dimensão mais fundamental: a sala de aula. **"Ensino de História: horizontes de práticas e pesquisas"** reúne um conjunto de reflexões e estudos que mergulham nos desafios e nas imensas possibilidades que cercam a educação histórica na contemporaneidade. Este livro é um convite para que educadores, pesquisadores e estudantes repensem as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e o próprio sentido de se ensinar e aprender História em um mundo cada vez mais complexo e digital.

Uma parte essencial da obra dedica-se a analisar criticamente as ferramentas e os conteúdos que moldam o ensino de História no Brasil. Os capítulos investigam como os livros didáticos representam ou silenciam a presença e o protagonismo dos povos indígenas e afro-brasileiros, e propõem novas metodologias para superar as lacunas deixadas por uma abordagem tradicional. A análise se aprofunda na crítica aos currículos que, sob a bandeira da modernização, promovem uma lógica produtivista e de controle sobre o trabalho docente, esvaziando o potencial crítico da disciplina e transformando a educação em uma mercadoria.

Outro eixo fundamental do livro aborda a relação entre o ensino de História e o universo digital. Em um tempo em que os alunos consomem informações em plataformas como TikTok e YouTube, os autores discutem os desafios e as oportunidades que essas novas mídias trazem. A obra explora como temas sensíveis podem ser apresentados nesses espaços e reflete sobre como os professores podem utilizar criticamente esses conteúdos, transformando-os em ferramentas pedagógicas para engajar os estudantes e promover discussões aprofundadas. A

discussão se estende para a metodologia da própria História Digital, propondo novas formas de analisar fontes e de gerenciar dados de pesquisa em ambientes virtuais.

Por fim, a obra reforça a relevância de se ensinar todos os períodos históricos, combatendo a visão utilitarista que por vezes ameaça a presença da História Antiga e Medieval nos currículos. Os autores defendem que o estudo de temporalidades distantes, como as democracias da antiguidade, oferece ricas oportunidades para a reflexão sobre alteridade e para o desenvolvimento da consciência histórica. Além disso, a coletânea propõe que o ensino de História pode ser uma poderosa ferramenta para a educação em Direitos Humanos, ao permitir que os alunos compreendam a historicidade desses direitos e se percebam como agentes de transformação social.

Deste modo, "Ensino de História: horizontes de práticas e pesquisas" encerra a coleção com um chamado à ação e à reflexão. É uma obra indispensável para todos que acreditam no poder da educação histórica como instrumento para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seu tempo e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Em suma, essa coletânea é o resultado de um esforço múltiplo e coletivo de pesquisadores de diferentes áreas do campo da História, revelando a contribuição que nosso contexto elabora para os estudos historiográficos no Brasil. A realização desta coleção não seria possível sem o apoio e a dedicação de inúmeras pessoas. Em especial, expressamos nossa sincera gratidão ao Professor Doutor Ângelo Priori, Coordenador da Editora Diálogos, cuja orientação e empenho foram fundamentais para a concretização deste projeto editorial.

**Davi A. S. Talizin**



**Karla Maria da Silva**



**Neilaine Ramos Rocha**



# A REPRESENTAÇÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2020

Emerson Vinicius Silva Soliz



Jean Carlos Moreno



No ano de 2008 foi assinada a lei Nº 11.645, em alteração à lei nº 9.394, de 1996. A alteração servia para incluir no currículo oficial das escolas o ensino de História e cultura indígena. Celebrada como um marco importante na luta dos povos originários por reconhecimento e representatividade, hoje, mais de quinze anos, faz-se necessário revisitar a lei e, entendendo a importância do livro didático em sala de aula, compreender de que maneira as informações contidas nestes coadunam com o ensino democrático e pautado na diversidade tal qual a lei Nº 11.645 propõe.

A pesquisa de Iniciação Científica que estamos desenvolvendo intenciona analisar uma coleção de materiais didáticos aprovados no PNLD de 2020. As obras aprovadas neste edital foram usadas em escolas públicas no período que corresponde de 2020 a 2024, em classes do 6º ao 9º ano. Para este PNLD, foram analisadas 13 obras, sendo 11 delas aprovadas. Dentre estas, optamos por investigar a coleção História.doc de Ronaldo Vainfas, Jorge Luiz Ferreira, Sheila Siqueira de Castro Faria e Daniela Buono Calainho. Compreende-se o livro didático como uma das mais importantes ferramentas que o professor tem em sala de aula e parte fundamental da cultura escolar.

Utilizando do conceito de representações, presente na obra do historiador francês Roger Chartier, entendemos que estas possuem um poder ordenador dentro da sociedade, tornam-se, então, tão importantes quanto as questões econômicas quando buscamos compreender de que maneira um grupo dominante impõe sua visão de mundo, projetos e valores. De fato, para Chartier, as representações são fundamentais para definir dentro de uma sociedade qual grupo será marginalizado e excluído, servindo como ferramenta de validação dessa exclusão.

A partir disso, podemos buscar entender e traçar um panorama a respeito de como o ensino de História, e principalmente, o ensino de história indígena serviu ao longo do tempo para a justificação e legitimação de diferenças as quais os povos originários estão submetidos no Brasil.

O livro didático se apresenta neste sentido como um espelho social. Ao se situar num limiar entre sociedade, Estado e escola, além de todas as relações mercadológicas envolvendo editoras e autores, ele serve como ferramenta para revelar de que maneira a comunidade escolar tem servido para a quebra ou perpetuação de estereótipos e violências direcionadas às populações indígenas.

Em “Disputas Pela Memória e o ensino escolar da história indígena”, de Alexandre Mazetto Vieira, Andressa Ferreira e Jean Carlos Moreno (2023), vemos que, apesar da consciência que a população brasileira possui a respeito da presença indígena, essa não se reflete na consciência de indigeneidade, entendendo o papel do ensino de história como parte

fundamental para essa falta de consciência. Analisando a maneira como as populações originárias foram representadas ao longo da historiografia brasileira, nota-se uma visão eurocêntrica e preconceituosa, estereotipando os indígenas como atrasados, preguiçosos e primitivos, em busca da chegada do europeu para salvá-los desse estado (Vieira, Ferreira, Moreno, 2023).

É necessário ressaltar que essa visão passa a ser questionada, principalmente com o fortalecimento do movimento indígena durante as décadas de 1970 e 1980. No entanto, Maria da Penha Silva (2010) afirma que, mesmo dentro de grupos que buscam questionar essa visão, ainda esbarramos em alguns problemas de referenciais teóricos quanto à representação indígena, afinal, ao representar a diversidade e o “diferente”, estamos falando de diferentes de quem?

Torna-se então fundamental investigar o ensino de História indígena no Brasil compreendendo que este ensino está atrelado não apenas a exposição desta história, mas com o rompimento da colonialidade que reforça o conhecimento ocidental europeu como o único válido e correto (Brighentti, 2023), ao mesmo tempo que se abre a porta para uma nova epistemologia e saberes.

Portanto, a pesquisa se propõe a compreender de que maneira os povos originários vêm sendo retratados a nível institucional no Ensino Fundamental, se a historiografia que está sendo apresentada coaduna estereótipos ou trabalha a modo de construir consciência frente às práticas, saberes, lutas e resistências das populações indígenas.

Para isso, estão sendo analisados os objetos e a formação do PNLD de 2020, enquanto se investiga de que maneira estes se relacionam com as lutas dos povos originários por reconhecimento de seus direitos e identidades. Por fim, a pesquisa busca entender qual espaço é dado para essas populações dentro dos campos da História escolar. Em quais períodos da história estão localizados dentro dos livros didáticos e de que maneira essa representação é trabalhada? Dessa forma, buscamos compreender como o ensino de história pode contribuir para um conhecimento diverso e democrático.

## **O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD**

De acordo com Moreno (2012), dentro do processo de escolarização crescente na Europa dos séculos XVIII e XIX, encontramos o surgimento do livro didático moderno, sendo uma ferramenta importante para ensinar o mesmo conteúdo para vários alunos em um mesmo tempo. Junto a isso, o livro poderia fornecer o controle sobre o que e como se era estudado, reproduzindo o conhecimento e diminuindo a subjetividade.

No entanto, apesar de produzido com a finalidade educacional, como destaca Munakata (2012), é necessário compreender que sua produção está imersa em relações mercadológicas (Moreno, 2012). Assim, nota-se a influência de diversos agentes nesse cenário, tendo destaque o Estado.

Em 1985 é criado no Brasil o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), trata-se, de uma política pública de avaliação, compra e redistribuição de materiais didáticos gratuitamente para a rede de ensino pública municipal, estadual e federal (Xavier, *et al.* 2020). Uma vez aprovadas, as obras passam pelos especialistas do governo que criam um Guia do Livro Didático, contendo as resenhas do que foi apropriado para a transmissão aos professores. É a partir da leitura deste guia que os educadores selecionam as obras que serão trabalhadas em sala de aula (Xavier, *et al.* 2020).

Segundo Miranda e Lima (2004), a não adequação de um livro didático ao Edital do PNLD e às demais diretrizes governamentais interfere decisivamente em seu lucro, com os efeitos negativos podendo significar até mesmo o desaparecimento ou a fusão das editoras responsáveis. Dessa forma, mais uma vez notamos a importância de seu caráter mercadológico na definição de sua publicação ou não. Assim, como uma das principais ferramentas que os professores dispõem em sala de aula, o livro didático é o produto de uma multiplicidade de atores, tendo o Estado como o principal deles, no Brasil, sendo representado pelo PNLD.

## **A REPRESENTAÇÃO INDÍGENA NA HISTÓRIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA**

De acordo com João Pacheco de Oliveira (2018), a noção de “ciclos” históricos é uma perspectiva que representa a história do Brasil a partir das formas econômicas que predominaram ao longo do desenvolvimento do país, em uma visão progressista, cumulativa e teleológica, levando à extinção dos indígenas na conformação da sociedade brasileira.

A partir da década de 1970, no entanto, surge uma nova abordagem histórica, a chamada “História dos Vencidos”, passa-se então a se preocupar e ampliar as pesquisas a respeito dos povos colonizados, entre eles, das sociedades ameríndias (Lopes, 2014). Brighenti destaca que a participação do movimento indígena a partir desse momento foi fundamental na viabilização de um novo panorama histórico.

Nesse contexto, em 1979, as lutas das populações indígenas se unificam na conformação da União Nacional Indígena (UNI), tendo papel determinante e influência na Constituição Cidadã de 1988, a primeira Constituição brasileira a dedicar mais detalhadamente espaço às populações indígenas, tendo como destaque o direito dos povos indígenas a suas terras, o

direito a uma educação diferenciada e serem considerados cidadãos propriamente (Moreno *et al.*, 2023).

Esses avanços culminaram na promulgação da lei 11.645/2008 que determina a inclusão de história e cultura indígena nos currículos escolares. No entanto, autores como Brighenti destacam que essa iniciativa continua encontrando bastante resistência, ou sendo abordada de maneira superficial, sem conseguir romper com o paradigma da colonialidade do saber dentro da sala de aula.

## **MITOS PRESENTES NAS REPRESENTAÇÕES HISTORIOGRÁFICAS SOBRE OS INDÍGENAS**

A historiografia tradicional convencionou e foi responsável por perpetuar uma série de mitos a respeito do processo de colonização e das populações indígenas de maneira geral. Ao longo deste capítulo buscarei desmistificar algumas das representações comumente presentes em alguns textos e no imaginário coletivo, frutos de uma historiografia eurocêntrica e com viés legitimador da dominação.

A primeira é de que os povos indígenas foram passivos à colonização. Esta ideia, presente no imaginário coletivo brasileiro, trata-se de um grande equívoco. Ao longo do processo de colonização e até os anos contemporâneos, levantes, revoltas e enfrentamentos foram presentes como ferramentas de resistência dos povos indígenas frente à violência que lhes foi imposta. Segundo Maria Hilda Baqueiro Paraíso (2011) houve diversos motivos para os conflitos entre indígenas e os portugueses, entre eles a violação dos territórios indígenas e a imposição compulsória de novas relações de trabalho.

Para além da falsa ideia de uma aculturação passiva que levaria ao seu fim e absorção pela “sociedade brasileira”, ao longo dos séculos XVI e XIX, os povos indígenas foram atores sociais relevantes na consolidação desta e na luta por sua sobrevivência e de suas comunidades (Almeida, 2010 apud Cruz, 2017). Uma nova leitura do processo de colonização e da história do Brasil permite enxergar que, ao longo dos séculos, os povos indígenas não foram apenas vítimas passivas frente ao poder colonial, mas protagonistas e agentes transformadores de sua história.

Outro dos mitos mais comumente presentes na historiografia tradicional diz respeito à noção das sociedades indígenas como ‘primitivas’. Essa perspectiva, pautada no eurocentrismo e de caráter legitimador da colonização, ignora as diversas civilizações indígenas complexas e altamente sustentáveis, como destacado por Baniwa (2022), e suas contribuições culturais, linguísticas e científicas dos povos originários.

Estes estereótipos serviram para justificar o genocídio ao qual os povos indígenas foram submetidos com a finalidade de seu acultramento e, dentro dos ideais cristãos defendido pelos europeus, à sua “salvação”. Ainda hoje, a ideia do índio como bárbaro e primitivo serve como argumento para os que possuem interesses em usufruir as terras pertencentes aos povos originários sob o argumento do progresso e da civilização.

Jens Soentgen e Klaus Hilbert (2016) nos apresentam processos químicos complexos desenvolvidos por sociedades indígenas do Amazonas, além de outras contribuições das quais, ainda hoje, pessoas do mundo todo se beneficiam, assim como empresas e indústrias. Os autores sustentam que sem as contribuições dos povos ameríndios, tanto a indústria química, quanto a farmacêutica e a medicina teriam tido avanços muito menores. Da mesma maneira, sem o uso do látex, descoberto pelos índios, seria impossível a criação de produtos de borracha.

Em tempos em que as mudanças climáticas e seus efeitos passam a ser cada vez mais presentes em nosso cotidiano, fruto da destruição do meio ambiente e das florestas, Baniwa destaca como as imagens de satélites mostram a capacidade dos povos indígenas de preservação e sustentabilidade. Neste sentido, as terras indígenas aparecem como “ilhas de florestas verdes rodeadas por pastos e cultivos de monoculturas” (Baniwa, 2022, p. 5).

As sociedades indígenas não apenas não são ‘primitivas’, como contribuíram e contribuem diretamente para o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, da cultura e da ciência, assim como para a preservação ambiental. Ao olhar para o impacto do “progresso” com a destruição do meio-ambiente e a consequência cada vez mais perceptível nas mudanças climáticas em contraposição com o equilíbrio ecológico presente em diversas sociedades indígenas fica o questionamento sobre qual modo de saber e viver é realmente “bárbaro” e “primitivo”.

Para além da falta de representação, um dos grandes problemas presentes hoje nos materiais e nos estudos a respeito dos povos indígenas se dá na figura do “índio genérico”. Esta é uma ideia falsa e homogeneizante a respeito do indígena, uma forma de domínio que facilitou a conquista ao desconsiderar a diversidade de saberes e práticas de cada povo.

Trata-se de uma concepção preconceituosa e racista presente no imaginário coletivo a respeito da visão que se tem dos povos indígenas no Brasil. Ao lado dessa homogeneização, encontramos também a ideia do indígena como uma cultura congelada num tempo passado e folclórica, em uma imagem que ainda se aproxima muito ao ideal romantizado do século XIX (Silva, 2023).

Da mesma maneira, a historiografia tradicional coaduna esse estereótipo à imagem do indígena como inimigo do progresso (Brito, 2009 apud Silva, 2023), uma vez que a

representação que se tem aponta para um primitivismo romântico ou para a derrota e o tratamento como vítima, mas não como protagonista.

Segundo Baniwa (2022), no Brasil temos 305 povos indígenas diferentes e 275 línguas. Essa diversidade precisa ser traduzida também nos livros didáticos e na historiografia, trata-se de uma riqueza, um pluralismo linguístico, religioso e cultural gigantesco que não pode ser retratado a partir de um ponto de vista preconceituoso que coloca toda essa multiplicidade de vivências como se fosse a mesma coisa, em uma representação genérica.

Outra ideia bastante comum e apresentada em livros didáticos, até há pouco tempo, é o mito da escravização indígena ter acontecido somente a princípios da colonização. Segundo essa noção, por não se adaptarem ao trabalho os indígenas escapavam e fugiam para as matas. Assim, a escravização indígena teria sido rapidamente substituída pela escravização negra, com o tráfico de populações africanas para o Brasil.

Essa noção, no entanto, passa longe da verdade, como destacado por Ramos (2004). Estudos mais recentes demonstram que, por conta da borracha e seu papel fundamental nas exportações, pode-se constatar a escravização indígena até mesmo no início do século XX, na Amazônia.

A mão de obra indígena, principalmente no interior do país, tornou-se cada vez mais presente, conforme a escravização africana declinava (Dornelles, 2018). Os indígenas foram responsáveis por diversos trabalhos durante o ciclo do cacau na Bahia do século XIX (id., p. 7).

A escravização indígena não foi apenas um fenômeno isolado no início da colonização, mas uma prática determinante na estruturação da sociedade brasileira ao longo de todo o período de colonização, chegando a inícios do século XX, no ciclo da borracha. As diversas legislações a respeito do tema serviram como ferramentas para a cooptação de mão-de-obra indígena forçada, ao mesmo tempo que fundamentaram o apagamento da escravização na história tradicional.

Outro mito presente no imaginário coletivo é o de que o “indígena não trabalha”. Entretanto, essa noção deriva do choque de concepções a respeito da necessidade e da maneira como o trabalho se dá dentro da sociedade europeia capitalista em relação à maneira como o trabalho é enxergado nas sociedades indígenas. Desta incompreensão por parte do colonizador surge o estereótipo e o mito que até hoje permeia o imaginário a respeito das populações indígenas.

Diferente do que ocorre na sociedade capitalista, para as sociedades indígenas terra e recursos naturais pertencem ao todo, a coletividade, garantindo que todas as pessoas tenham acesso aos bens necessários para a sobrevivência (Capelo, Tommasino, 2004). É justamente

essa concepção diferente a respeito de trabalho e da terra que permitiu que, durante dez mil anos, as populações indígenas tenham conseguido manter as florestas intactas, sem que houvesse escassez para nenhum dos mais de cinco milhões de indígenas que habitavam o país quando da chegada dos europeus (Capelo, Tommasino, 2004).

A ideia de que os índios estão acabando também é ainda bastante presente dentro da sociedade brasileira. Esse mito está diretamente ligado a outro já tratado acima, o “índio genérico”. Essa concepção, parte da representação clássica criada no século XIX com a finalidade de apresentar uma ideia romântica sobre a formação do Brasil (Silva, 2023).

Para Orlandi (1990, apud Silva, 2023) no início do século XX, a resistência indígena havia se tornado um problema para o Estado Brasileiro, uma vez que sua condição passou a ser mais visível. Como ferramenta para combater a resistência indígena, cada vez mais visível, optou-se por apresentar um discurso no qual a invasão branca, apesar da resistência, levou à extinção da quase totalidade dessa população.

Entretanto, o ano 2000, contrapõe totalmente essa afirmação. Neste ano, o Censo Demográfico apresentou o número de 734.127 indígenas, o que significava um aumento exponencial se comparado com o Censo de 1991, onde se constatou 294.131. Já em 2020, a população indígena havia chegado a 1.100 mil pessoas (Baniwa, 2022), fato que demonstra, que muito além da ideia errônea do extermínio indígena, vemos um crescimento bastante sólido, ao mesmo tempo que pesquisas e estudos a respeito da temática, principalmente por autores indígenas como o próprio Baniwa, apontam para uma valorização da cultura e da identidade indígena.

Há no Brasil hoje centenas de etnias e idiomas indígenas, isso representa não apenas que, apesar do imaginário coletivo, os indígenas não estão desaparecendo, mas que essa população está cada vez mais presente e forte na luta por direitos e por reconhecimento.

## **A COLEÇÃO ESCOLHIDA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES**

Ao iniciar a análise da coleção História.doc percebemos que esta segue uma ordem tradicional da história. Os livros são divididos em 4 unidades, cada uma delas contendo 3 capítulos que se subdividem em tópicos menores detalhando o tema. O primeiro livro, voltado ao público do sexto ano, se inicia apresentando aspectos gerais sobre o que é história, tempo e cronologia e discorre de maneira cronológica até os impérios ameríndios, destacando as sociedades maias, incas e astecas.

Apresentando a disposição cronológica de pré-história, história antiga, história moderna e contemporânea, os autores ressaltam que essa é uma classificação pautada no ponto de vista europeu, sendo problemática e passível de questionamento, contextualizando e

apresentando o conceito de etnocentrismo e eurocentrismo. Cabe a pergunta: por que mantêm, então? Não é um livro para ser usado no Brasil?

Também se discorre a respeito de como se deu a chegada dos seres humanos às Américas. Com hipóteses fundamentadas na versão da passagem pelo estreito de Bering. As unidades 2 e 3 se dedicam respectivamente às civilizações antigas do Mediterrâneo e à Idade Média na Europa, já a Unidade 4 trata dos impérios nas Américas, África e Oriente Médio. No entanto, é somente no capítulo 12, último capítulo do livro, que são abordados os povos ameríndios, dentro deste, há um pequeno espaço, de pouco menos que uma página, percorrendo sobre as civilizações que habitavam a região amazônica.

Já o segundo livro da série, voltado ao sétimo ano, é o volume da coleção que mais se debruça a respeito das populações nativas que ocupavam o território onde hoje é o Brasil. Inicia-se o livro com um capítulo dedicado à expansão marítima de Portugal e Espanha. Assim o primeiro contato que temos com os povos indígenas que habitavam o Brasil se dá do ponto de vista europeu, com a chegada destes e a “descoberta” da América.

O capítulo 2, no entanto, é dedicado a abordar as sociedades e povos indígenas que habitavam o Brasil, cabendo destaque aqui às histórias indígenas e aos subcapítulos dedicados aos povos Tupiniquim, Tupinambá, Potiguara e Tabajara. Também se encontram questionamentos a respeito do papel destes frente à colonização.

O terceiro capítulo é dedicado à conquista da América Espanhola seguido pelos capítulos a respeito do Renascimento e Humanismo; Reformas Religiosas; Monarquias Absolutistas da segunda unidade e Pirataria nas Américas, voltado à América espanhola e do Norte, principalmente; seguido pelos capítulos sobre a África centro-ocidental no tempo do tráfico atlântico de escravizados, que complementam a terceira unidade respectivamente.

A última unidade do volume se volta à “América Portuguesa”. Ao tratar sobre o Brasil, nos deparamos com uma história em ciclos, abordando neste livro o ciclo do pau-brasil, açúcar e o ciclo do ouro. Os indígenas são abordados em pequenas menções a respeito dos jesuítas e como vítimas das bandeiras. Nota-se a visão de uma população dizimada por doenças e que gradativamente vai se perdendo e se apagando na história do país.

O terceiro volume da coleção aborda menos os povos indígenas. A primeira Unidade é voltada à crise do “antigo regime” na Europa e nas Américas, enquanto na segunda unidade temos capítulos sobre as revoltas ocorridas na chamada América portuguesa, a chegada de Dom João VI ao Brasil e o Segundo Reinado.

Novamente abordando a história do ponto de vista dos ciclos econômicos, a unidade 3 abre tratando a respeito do ciclo do café, há, no entanto, um subcapítulo onde são abordadas as populações indígenas durante este ciclo, no capítulo 8, denominado: “Outras Histórias - A

questão indígena no século XIX”. Já a unidade 4 é voltada à ascensão da burguesia, carecendo de referências ao Brasil.

O último volume da coleção, voltado ao público do nono ano é também o que menos aborda os povos indígenas, centrado nos acontecimentos do século XX, iniciando com a Primeira Guerra Mundial e a Primeira República, aqui o ciclo da borracha é citado, mas sem referências à escravização indígena.

As populações indígenas, de fato, só voltam a ser contempladas na seção “Ler documentos”. Dentro do capítulo 12, na unidade 4, é dedicado um espaço de pouco menos de meia página a respeito da violência perpetrada contra os povos indígenas durante a ditadura militar, a partir da Comissão Nacional da Verdade. Por fim, encontramos no capítulo 14 o trabalho e o legado de Chico Mendes, além de uma sessão a respeito de Mário Juruna, o primeiro deputado indígena no Brasil.

Os próximos passos desta pesquisa serão na direção de aprofundar a análise para entender de que forma esta coleção se defronta com os mitos em relação às sociedades indígenas descritos neste texto. Esta é uma questão fundamental que envolve a concepção de História, a política do tempo e a representação que os sujeitos envolvidos almejam construir a respeito do que são e o que podem ser o Brasil e os brasileiros.

## CONCLUSÃO

O livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas em sala de aula pelo professor. Trata-se de peça fundamental da cultura escolar, ao mesmo tempo é também um espelho social pelo qual podemos entender de que maneira se efetiva a inclusão ou exclusão de determinados grupos sociais. Portanto, está localizado em uma intrincada rede de atores e interesses, entre eles a sociedade, escola, editoras, autores, interesses mercadológicos e o Estado. Este último pode ser representado na figura do PNLD, principal programa de aquisição e distribuição de livros didáticos do mundo.

Assim, compreendendo a maneira como a historiografia tradicional retratou os povos indígenas dentro da história do país, devemos buscar analisar quais caminhos estão sendo adotados ou não para a renovação desse ponto de vista e o rompimento de mitos relacionados às populações originárias, buscando uma educação que resulte em um conhecimento mais plural, democrático e abrangente, respeitando e valorizando estes povos.

A análise de uma coleção de livros, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental, pode tornar-se uma ferramenta para esse mapeamento, buscando compreender de que maneira

este paradigma está sendo superado ou legitimado. Em avaliação está a própria função social do ensino escolar de História no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANIWA, Gersem. As contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento da ciência no Brasil: os povos originários colaboram de diversas formas com a sociedade brasileira desde a chegada dos portugueses até os dias de hoje. **Ciência & Cultura**, São Paulo, 2022.
- BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. **Protagonismo indígena na história**, Tubarão, p. 231-254, 2016.
- CARDOSO, Zilmar; TOLEDO, Stefani; XAVIER, Farliany. Programa nacional do livro e do material didático (PNLD): Caminhos Percorridos. **Educação em Debate**, Fortaleza, 2020.
- CAPELO, Maria Regina Clivati; TOMMASINO, Kimiye. Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: Escolarização e trabalho como acesso à modernidade. **Cadernos CERU Série 2 Volume 15**, Londrina, 2004
- CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. 2. ed. Algés: Difel, 2002. 243 p.
- CRUZ, Teresa Almeida. Os processos de lutas e resistências dos povos indígenas do Brasil. **Revista SURES**, [s. l.], 2 fev. 2017.
- DORNELLES, Soraia Sales. Trabalho compulsório e escravidão indígena no Brasil imperial: reflexões a partir da província paulista. **Revista Brasil de História**, São Paulo, 2018.
- LOPES, Danielle Bastos. O direito dos índios Brasil: a trajetória dos grupos indígenas nas constituições do país. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 8, ed. 1, p. 83-108, jun. 2014.
- MIRANDA, Sônia; LUCA, Tânia. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 2004.
- MORENO, Jean. Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história. **Antíteses**, [s. l.], 23 jun. 2012.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, São Paulo, 2012.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. O nascimento do Brasil: revisão de um paradigma historiográfico. **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 11-40, 2018. DOI: 10.4000/etnografica.2580. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/7021>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Revolta Indígena no Engenho de Santana na Capitania de Ilhéus: o Atlântico Açucareiro e o trabalho indígena (1602). **Cadernos de História**, [s. l.], 30 maio 2015.
- RAMOS, André R. F. A escravidão do indígena, entre o mito e novas perspectivas de debates. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, 2004.
- SILVA, Kalina Vanderlei. Quem disse que “os índios estão acabando”? Respostas Indígenas ao Discurso do “Fim dos Índios” no Ensino de História. **Revista Outros Tempos**, [s. l.], 24 jul. 2023.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008\*. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], 2010.

SOENTGEN, Jens; HILBERT, Klaus. A química dos povos indígenas da América do Sul. **Química Nova**, São Paulo, 2016.

VIEIRA, Alexandre Mazetto; FERREIRA, Andressa; MORENO, Jean Carlos. DISPUTAS PELA MEMÓRIA E O ENSINO ESCOLAR DA HISTÓRIA INDÍGENA. In: Org. JUNIOR, Alfredo Moreira da Silva et al. **Educação promovendo a dignidade e respeito aos direitos humanos fundamentais**. Itapiranga: Schreiber, 2023. cap. 1, p. 11-30.

# O CAMPO DOS ESTUDOS AFRICANOS E AFRO- BRASILEIROS NO BRASIL A PARTIR DA ANÁLISE DA REVISTA KWANISSA (2018-2023)

Joana Maximo da Silva



A partir de 2003, com a adoção da Lei nº 10.639/03, o Brasil vivencia mudanças substanciais no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), ao estabelecer a obrigatoriedade da "História e Cultura Afro-Brasileira e História da África" nos currículos oficiais das Redes de Ensino do Brasil. Seguidamente em 2004 o parecer CNE/CP 03/2004 regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituído pela Resolução CNE/CP 01/2004. Em consonância a isso, temos a crescente implementação da política de ações afirmativas<sup>1</sup> nas universidades, acarretando na Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, fruto da luta dos movimentos negros e de outros movimentos sociais pelo acesso ao ensino superior, prevendo a reserva de vagas para estudantes em universidades e institutos federais para alunos(a) negros(a).

Quando pensamos em conjunto as políticas para o campo da ERER e a Lei de Cotas, é imprescindível repensar os currículos da Educação Superior para que a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a diversidade étnico-racial do Brasil sejam contempladas. Ainda, “os desafios a legislação apresenta a possibilidade de induzir a discussão sobre as práticas hegemônicas. Ou seja, há a necessidade de ações mais incisivas nas instituições de ensino superior para que o tema adquira a relevância exigida na legislação mencionada” (Kwanissa, 2018, p.1).

É nesse contexto de lutas e disputas de questionamento das desigualdades étnico-raciais e realização de propostas para mudanças desse cenário, que surge a *Kwanissa - Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, ligada ao curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciatura, pioneira no campo, forma professoras/es para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio na área de Ciências Humanas, mas também os/as profissionais formadas/os pelo curso podem trabalhar em institutos de pesquisa e atuar na gestão e formulação de políticas públicas relacionadas à temática étnico-racial.

Visando “somar-se às ações do Curso, que é uma iniciativa inédita no Brasil no que tange a formação de professores(as) para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” (Kwanissa, 2018, p.2). Além disso, a revista interage com outras ações praticadas nas universidades como, por exemplo, a atuação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's), “que demarcam a resistência à constante

---

<sup>1</sup> Ações afirmativas são políticas públicas e privadas cujo objetivo é o combate a discriminação e a promoção da participação de grupos minorizados no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, entre outros.

negação da possibilidade da produção de conhecimento a partir da ancestralidade africana” (Kwanissa, 2018, p.2).

Assim, a *Kwanissa*, surge com o intuito de divulgar as produções realizadas no curso, não apenas os artigos, mas resenhas, relatos de experiência, anotações de campo, etc. Se colocando enquanto

um ponto de encontro de diversos pesquisadores (as) nacionais e internacionais que se somam à produção acerca dos estudos africanos e afro-brasileiros e que estão tensionando as instituições de ensino superior para que outras concepções epistemológicas possam ser consideradas como importantes para serem debatidas por oferecerem importantes referenciais para a produção de conhecimento em uma perspectiva emancipatória (Kwanissa, 2018, p.2).

O nome *Kwanissa*, é fruto de uma das línguas faladas em Moçambique e significa luta e/ou forma de resistência, e se dá pela associação da revista à luta encampada pelo LIESAFRO/UFMA. E “foi escolhida a partir da V Semana de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, na qual a participação das professoras Amélia Francisco Filipe Conceição Lemos<sup>2</sup> e Emilia Afonso Nhalevilo<sup>3</sup> foi importante, inclusive, sendo sugestão das duas professoras o nome da revista” (Kwanissa, 2018, p.2).

Posto isso, nesse trabalho busco analisar as edições lançadas de 2018 a 2023 da *Kwanissa*, uma vez que o contexto de surgimento da revista é marcado por importantes transformações no campo da EREER, mas também porque atravessa momentos sociais e políticos importantes para da história recente do Brasil, como, por exemplo, a eleição em 2018 de Jair Messias Bolsonaro (PL), o assassinato da vereadora Marielle Franco juntamente com seu motorista Anderson Pedro Mathias Gomes, a pandemia de Covid-19, a eleição de Luiz Inacio Lula da Silva (PT), a criação dos Ministérios da Igualdade Racial (MIR) e do Ministério dos Povos Indígenas (MPI).

#### **v. 1, n. 1, jan./jun. 2018**

Lançado no primeiro semestre de 2018, o primeiro número da *Kwanissa* é fruto de:

três anos de experiências acumuladas no curso de graduação, que objetiva formar educadores(as) para atuarem no ensino fundamental e no ensino médio e qualificar gestores(as) para as formulações e gestão de políticas educacionais voltadas à temática. Pretende formar profissionais com conhecimento consistente sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para a realização de práticas curriculares interculturais (Kwanissa, 2018, p.2)

---

<sup>2</sup> Profa. Dra. Amélia Lemos (Centro de Estudos Moçambicanos e de Etnociências/Universidade Pedagógica de Moçambique)

<sup>3</sup> Profa. Dra. Emília Nhalevilo (Centro de Estudos Moçambicanos e de Etnociências/Universidade Pedagógica de Moçambique).

Assim, esse primeiro número da revista é recebida com alegria pelos/as os/as editores/as, uma vez que, a revista nasce de um trabalho coletivo de um grupo de professoras/es ligados a UFMA, mas também de outras pessoas que contribuíram/contribuem “na luta pela igualdade étnico-racial e se dispuseram a publicar artigos, textos, experiências e ensaios” (Kwanissa, 2018, p.2). Além disso, esse primeiro número conta com a produção de estudantes do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA.

Desse modo, esse número conta com 10 publicações que contribuem com diversas perspectivas para os estudos africanos e afro-brasileiros, passando por análises da implementação da Lei n.º 10.639/2003 até contribuições em torno das questões de gênero, em diversas linhas de estudos.

#### **v. 1, n. 2, jul./dez. 2018**

O segundo número da revista, lançado no segundo semestre de 2018, nasce durante os preparativos para a realização do trabalho de campo das/os discentes do LIESAFRO/UFMA, em Cabo Verde. Sendo esse, um trabalho de campo realizado por meio de “esforços travados pelos professores, alunos e apoiadores do curso, em que foram realizados múltiplos diálogos com as diversas secretarias, reitoria, fundação de apoio à universidade, dentre outras instituições e setores” (Rodrigues, 2018, p.2). Contando, também, com o financiamento do governo do estado.

Conforme Rodrigues (2018), o trabalho de campo foi uma forma de estreitar laços com instituições de pesquisa e ensino de Cabo Verde, possibilitando que alunas/os e professoras/es envolvidas/os lapidassem “suas perspectivas acerca do olhar africano de si mesmo, expressando sua diversidade, ao contrário de como tanto tem sido feito a respeito do ensino sobre o continente como único” (Rodrigues, 2018, p.2). Assim, o trabalho de campo foi realizado em forma do “I Colóquio Internacional Políticas Antirracistas no Mundo”, realizado na Universidade de Cabo Verde (UniCV).

Nesse sentido, “os textos da segunda publicação da *Kwanissa* têm um viés de demarcar território” (Rodrigues, 2018, p.2). Esse número:

se coloca nesse âmbito da força e da resistência para aguentar as durezas do dia-a-dia, da burocracia e do massacre negro das periferias, quilombolas, indígenas, camponeses de diversos grupos, etc. Ao mesmo tempo que é anterior a realização do trabalho de campo que a LIESAFRO fará em Cabo Verde, país insular do continente africano, também está no sexto mês posterior ao assassinato extremamente violento de Marielle Franco e do seu motorista Anderson Pedro, com vários indícios de ligação do assassinato com as denúncias que ela fazia em relação a milícia e atuação de policiais de batalhão da PM do Rio (Rodrigues, 2018, p.2).

Assim, esse número conta com 10 artigos com temáticas diversas que versam, primordialmente, sobre conhecimento local, descolonização, educação e história afro-brasileira.

O terceiro número da *Kwanissa*, lançado no primeiro semestre de 2019, foi criado para incentivar as/os alunas/os do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA, assim como para divulgar pesquisas, pesquisadoras/es, militantes, relatos da luta e experiência de pesquisas contra o racismo e para implementação efetiva da legislação acerca da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena<sup>4</sup>.

Esse número é marcado por ser a primeira edição composta exclusivamente por artigos submetidos pelo portal da *Kwanissa*, demonstrando que a revista passa a chamar a “atenção de pesquisadores (as) em torno do tema para que publiquem e utilizem-na como ferramenta de divulgação de suas pesquisas. Isso é de suma importância, pois ela é uma publicação que tem a intenção de somar para divulgação científica nessa área” (Rodrigues, 2019, p.1).

Contando com autorias espalhadas pelo Brasil e em outros países, a revista também passa a ter um raio abrangente de avaliadoras/es, garantindo

uma visão plural nas recomendações dadas aos autores(as), garantindo, também, um diálogo interdisciplinar em diversas áreas, geografia, história, educação, filosofia, etc. Assim, avaliadores(as) de instituições em diversos lugares, inclusive de Cabo Verde e Moçambique, fizeram suas contribuições para este número (Rodrigues, 2019, p.1).

Outro dado importante é sobre o número de visualizações da revista, até aquele momento ela já havia sido acessada em 25 países de 4 continentes diferentes, além de somar mais de 13 mil visualizações desde o primeiro número em março de 2018. “Isso se deve a uma repercussão que o curso de Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros já teve desde sua aula inaugural, em 2015” (Rodrigues, 2019, p.2).

A publicação do terceiro número se dá no início do semestre de 2019, durante a recepção das/os calouras/os da quinta turma da LIESAFRO e durante os preparativos para a primeira turma de formandas/os ingressantes de 2015. Também vivenciam a colheita dos frutos do trabalho de campo em Cabo Verde, em que 61 pessoas ligadas à licenciatura puderam vivenciar o cotidiano do país por 15 dias. Além da realização “I Colóquio Internacional Políticas Antirracistas no Mundo, na Universidade de Cabo Verde”, na cidade de Praia, que contou com a conferência e apresentação de várias pesquisas, sendo “um momento de trocas de experiências, vivências, de cooperação” (Rodrigues, 2019, p.2).

---

<sup>4</sup>Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. E a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que já determinava a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e história africana.

Assim, neste terceiro número é possível encontrar uma variedade de trabalhos com temáticas diversas que:

ajudam no entendimento de uma geografia africana, que possibilitam uma reflexão sobre o negro na escola e as possibilidades de uma educação que vá de encontro às práticas de embranquecimento da população e da cultura, que avance para nós percebermos as comunidades quilombolas como lugares de resistência e de riqueza econômica, religiosa, cultural, etc. (Rodrigues, 2019, p.2-3).

#### **v. 2 n. 4 (2019)**

O quarto número da *Kwanissa*, lançado no segundo semestre de 2019, parte da ideia de democratização de estudos sobre a temática africana e afro-brasileira. Assim, essa edição conta com nove artigos e dois relatos de experiência, com temáticas que passam dos estudos sobre teatro, literatura, educação, religião, geografia, história, etc. Com autorias de diferentes áreas do conhecimento como geografia, serviço social, estudos africanos e afro-brasileiros, entre outros.

#### **v. 3 n. 5 (2020)**

A quinta edição lançada no primeiro semestre de 2020 conta com 8 artigos, editados durante o contexto da pandemia de COVID-19, por essa razão, se buscou “trazer para o debate temas importantes no que diz respeito às temáticas africanas e afro-brasileiras, pensamos que refletir sobre o espaço produzido no quilombo é de suma importância”(Rodrigues, 2020, p.2). Compreendendo quilombo enquanto lugar/ser dos indivíduos. Desse modo, nessa edição se buscou trazer a ideia de que:

O território que se faz não como simples pedaço de terra, mas sim, como lugar de se fazer e ser. O território cria forma, se faz concreto, mas também é representado e se faz, dialeticamente no fazer/ser das pessoas. A premissa de Milton Santos(2017) de que não existe sociedade sem seu espaço e não existe espaço sem sociedade se faz presente aqui. Pensar os grupos camponeses quilombolas é pensar o espaço que se reproduz no seu próprio ato de se reproduzirem enquanto pessoas. Mas ao mesmo tempo, é preciso se pensar a própria categoria quilombola, pensando que os conceitos se fazem presentes na própria reprodução concreta da sociedade (Rodrigues, 2020, p.2).

#### **v. 3 n. 6 (2020)**

O lançamento do sexto número da revista no segundo semestres de 2020 coincide com a pandemia de COVID-19 e com o mês da consciência negra no país. Existia a constatação dos impactos da pandemia sobre a população negra no país, que era/foi a mais atingida pela pandemia. Além de ser marcada pelo momento de desmonte, pelo governo Bolsonaro, da

Fundação Palmares, que fez “questão de não comemorar o mês da consciência negra, usando da pandemia como motivo”(Rodrigues, 2020, p.1).

Assim, neste número foram reunidos contribuições preocupadas e/ou interessadas em “examinar aspectos históricos e culturais em torno da questão negra, se valendo de fontes diversas produzidas nas mais diferentes temporalidades” (Rodrigues, 2020, p.1).

#### **v. 4 n. 7 (2021): Dossiê Produção da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros**

O número sete da revista lançado no primeiro semestre de 2021, consiste em um dossiê que se coloca enquanto um reflexo daquilo que a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros estuda e nos debates e pesquisas promovidas, por trazer artigos gerados de trabalhos de pesquisas que resultaram na primeira formatura LISEAFRO/UFMA.

Assim:

São pesquisas realizadas nas diversas áreas que contemplam a licenciatura interdisciplinar e constando revisões, desnudamentos, leituras outras, análises da sociedade maranhense e brasileira em suas diversidades e que a revista KWANISSA reuniu como forma de celebrar este marco tão importante para a produção acadêmica regional e nacional no dossiê “Estudos africanos e Afro-brasileiros: pesquisas da primeira turma” (Durans, 2021, p.2).

#### **v. 4 n. 8 (2021)**

No número oito da revista, lançado no segundo semestre de 2021, a revista enfatiza a interseccionalidade das questões étnico-raciais no Brasil, assim como explora as relações entre o Brasil e os países lusófonos, investigando os desafios e as políticas públicas que moldam essas relações, como também a importância da tradição oral africana e suas contribuições para o ensino de história e cultura afro-brasileira.

#### **v. 4 n. 9 (2021): Educação, desigualdades sociais e juventude negra na América Latina e Caribe: construindo a resistência antirracista**

O número nove da revista lançado no segundo semestre de 2021, consiste em um dossiê que apresenta:

artigos de autores/as de diferentes países latino-americanos e caribenhos (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador e Uruguai), que oferecem um instigante e significativo panorama acerca do modo como a diversidade étnico-racial tem sido tratada na região, predominantemente como desigualdade e de forma discriminatória, sendo um dos aspectos significativos para entender como as desigualdades sociais e as relações assimétricas de poder foram construídas historicamente, bem como as lutas e as tensões para a superação do racismo e das iniquidades.(Neris et.al, 2021, p.1)

Além disso, os trabalhos presentes neste dossiê foram produzidos por meio das discussões desenvolvidas nos Seminários “Educação, Racismo e Desigualdades Sociais”, coordenado pela Profa. Dra. Cidinalva Silva Camara Neris (UFMA) e pela Profa. Dra. Kátia Regis (UFMA). E

“Juventudes Negras e Racismo”, coordenado pelo Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG). Sendo esses seminários integrados a especialização e curso internacional de “Estudos Afro-Latino-Americanos e Caribenhos” sob coordenação geral da Profa. Dra. Mara Viveros Vigoya (Universidade Nacional da Colômbia); Profa. Dra. Nilma Lino Gomes (UFMG) e a Profa. Dra. Rita Segato (Universidade Nacional de San Martín, Argentina), realizado pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO).

Conforme as/os autores/os durante o seminário “Educação, Racismo e Desigualdades Sociais” foi problematizado a relação entre o racismo estrutural, as diferentes desigualdades sociais e suas repercussões nas práticas educativas. Já no seminário “Juventudes Negras e Racismo”, se buscou problematizar as diferentes dimensões das experiências vivenciadas por jovens negros no contexto latino-americano, destacando os modos e possibilidades de vida e de morte. Desse modo, os seis primeiros artigos deste dossiê foram realizados durante o seminário “Educação, Racismo e Desigualdades Sociais” e os quatro últimos no seminário sobre “Juventudes Negras e Racismo”.

Além disso, as publicações presentes neste dossiê trazem textos de estudantes de diferentes países da América Latina e Caribe. Ainda:

No campo da formação em nível de especialização latinoamericana e caribenha o curso de especialização “Estudos Afro-Latino-Americanos e Caribenhos”, ao qual estão vinculadas as duas disciplinas cujos trabalhos finais dos estudantes estão aqui registrados, pode ser considerada uma experiência inovadora. Ele tem possibilitado pensar uma forma emancipatória de aproximar pessoas que vivem em contextos distintos, mediados pelo mundo virtual, não para alimentar desejos capitalistas de Educação à Distância, mas com o objetivo de traçar novos diálogos entre sujeitos que partilham de experiências comuns de opressão colonial e racismo, ao mesmo tempo, vêm construindo resistência e emancipação socio-política e acadêmica (Neris *et.al*, 2021, p.2)

#### **v. 4 n. 10 (2021): pensamentos geográficos africanos e indígenas**

Esse número especial intitulado “Pensamentos Geográficos Africanos e Indígenas”, lançado no segundo semestre de 2021

é o feliz encontro de articulações contra-coloniais que envolvem ações de ensino, pesquisa e extensão na UNEB, uma universidade pública multi-campi espalhada por todo o estado com ampla capilaridade pelo interior, atendendo uma população negra e indígena significativa e com uma política de cotas das mais antigas e amplas implementadas no país (Lima-Payayá; Silva; Cordeiro, 2021, p.2).

Partindo de movimentos que ajudaram a criar o Laboratório Saberes Geográficos e Alteridade (SABGEO), do Departamento de Ciências Humanas do campus IV, na cidade de Jacobina. E também das movimentações das comunidades quilombolas, como da Bananeira em Jacobina, e de povos indígenas, em especial do Movimento Associativo Payayá (MAIAP), “organização

civil que representa os Payayá que, desde seu território, na Chapada Diamantina, têm ajudado na retomada deste importante povo articulador, não apenas entre seus parentes indígenas, mas também nas relações com as comunidades negras” (Lima-Payayá; Silva; Cordeiro, 2021, p.2). Além, das articulações entre o campus da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), o SABGEO e a linha de pesquisa “Culturas, Identidades e Corporeidades” do grupo Território, Cultura e Ações Coletivas (TECEMOS), do campus XI, de Serrinha.

Cabe destacar que nesse dossiê, uma formação geográfica que possua:

referenciais próprios, que dialogue com a realidade brasileira, de seus grupos, comunidades e que respeite o muntu presente nos mais diferentes espaços. A história do pensamento geográfico é, ainda, a história do pensamento espacial do Ocidente. Defendemos a possibilidade de pensar as concepções espaciais dos povos indígenas e dos povos africanos, do continente e da diáspora, afinal, ela não emerge de um determinado lugar específico; ela apresenta diferentes lugaridades. Este complemento final como Geografia é importante, pois considerar um pensamento africano ou um pensamento indígena implica considerar um pensamento geograficamente situado e significado. O geográfico não seria apenas uma localização em um plano, ou uma forma de diferenciação (a indicação do alterno como o diferente): o geográfico seria a possibilidade da existência, e por isso se liga à identidade e à alteridade de uma maneira ética e política, mas também epistemológica (LIMA-PAYAYÁ; SILVA; CORDEIRO, 2021, p.2).

#### **v. 4 n. 11 (2021)**

Na décima primeira edição da *Kwanissa*, lançada em 2021 foram reunidos contribuições preocupadas e/ou interessadas em examinar os aspectos históricos e culturais em torno das relações étnico-raciais utilizando de fontes e temporalidades diversas. Também há textos de pesquisadoras/es de diferentes áreas, pesquisando distintas territorialidades, assim, “a revista se apresenta como um espaço marcado pelo diálogo interdisciplinar, evidenciando variadas metodologias e estão ancorados em um leque de diferentes linhas teóricas” (Durans, 2021, p.4).

#### **v. 5 n. 12 (2022)**

A décima segunda edição lançada no primeiro semestre de 2022 é composta de 20 artigos, 3 relatos de experiência e 1 resenha, sendo trabalhos que pensam o Brasil e o mundo hoje, dialogando sobre os limites e possibilidades na educação, debatendo acerca da legislação educacional e os caminhos necessários para mudanças de gestão, métodos de ensino e de fazer pedagógico crítico. Com:

pesquisas de campo e bibliográficas que articulam categorias de análise extremamente necessárias que não podem ser entendidas de forma isolada, debatendo os currículos escolares, as juventudes, políticas públicas e demais aspectos. Desta forma, são trabalhos que trazem uma perspectiva e olhares outros sobre as configurações históricas do Brasil (do século XVIII ao XXI) e que apontam perspectivas dos mais diversos âmbitos da atualidade refletindo sobre relações internacionais, música, territórios, construção de identidade e abordagens outras que lidam diretamente sobre uma realidade brasileira complexa e necessitada de constantes debates (Sales, 2022, p.3).

#### **v. 5 n. 13 (2022): KWANISSA - Revista de Estudos Africanos e Afro-brasileiros**

Lançada no segundo semestre de 2022 a décima terceira edição da *Kwanissa* lembra o mês da consciência negra, trazendo na capa “povos e comunidades tradicionais unidos, ratificando o compromisso da revista em trazer para o debate acadêmico sujeitas(os) historicamente ausentes desses espaços” (Rodrigues; Bezerra, 2022, p.1).

Ainda, uma vez que:

Os estudos africanos e afro-brasileiros têm se consolidado como tema importante e como referência a se pensar novos espaços da geografia, sociologia, história, filosofia, dentre outras ciências humanas e naturais, também. A publicação da décima terceira edição da *Kwanissa* coloca a revista nesse contexto, de debates em torno das diversas disciplinas e do debate interdisciplinar (Rodrigues; Bezerra, 2022, p.1).

Nessa edição temos 13 artigos, 2 relatos de experiência e uma resenha.

#### **v. 6 n. 14 (2023): KWANISSA - Revista de Estudos Africanos e Afro-brasileiros**

Lançada no primeiro semestre de 2023 a décima quarta edição da *Kwanissa*, é marcada pela divulgação de dados inédito do Censo Demográfico de 2022, referente aos quilombola no Brasil, sendo a primeira vez que o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) busca informações e identificação das comunidades quilombolas, assim, no Brasil existem 1,3 milhões de pessoas autodeclaradas quilombolas.

São aproximadamente 474 mil residências com pelo menos um morador quilombola e que representa uma média de moradores mais elevada-3,17-que a média nacional de 2,79. É a região Nordeste-região negra por excelência -que concentra quase 70% dos quilombolas, tendo destaque os estados da Bahia e do Maranhão, com praticamente 50% dos quilombolas do país. Na Amazônia Legal, estão presentes quase 1/3 dos quilombolas do Brasil. Das 5.570 cidades brasileiras, 1.696, ou seja, 30,5% têm habitantes que se autodeclararam quilombolas (Santos, 2023, p.1).

Pensando o quilombo enquanto territórios de resistência e negação do trabalho escravizado, “muitos negros e negras edificaram os quilombos, não apenas como um espaço de luta pela liberdade, mas de construção da identidade, dignidade e humanidade na luta contra a tentativa de lhes impor a condição de objetos” (SANTOS, 2023, p.3).

Nesta edição os artigos demonstram a diversidade de lutas, artes, cultura, ancestralidades e manifestações religiosas do nosso país. Mostrando “nossos modos de produzir ciência, saber popular e a articulação necessária entre essas formas de se construir conhecimentos” (Santos, 2023, p.4).

## CONCLUSÃO

Com uma gama de publicações entre pesquisas, relatos de experiências, artigos e resenhas, a *Kwanissa* foi se consolidando no campo dos estudos africanos e afro-brasileiros, desde seu lançamento em 2018, existindo uma:

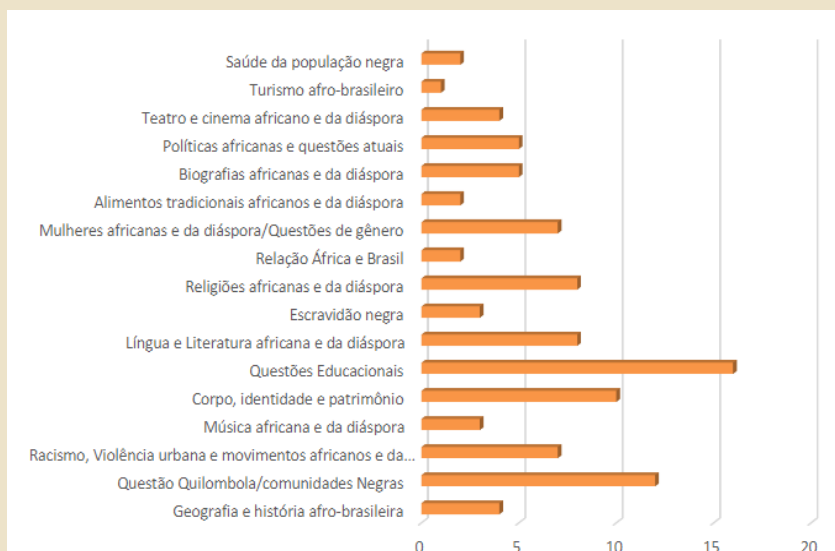
prevalência de autores(as) que tinham filiação institucional sediada no Brasil, mas já com um grande espraiamento espacial, apresentando interesses de autores(as) de diversos países em pelo menos 3 continentes diferentes: África, América e Europa, mas com uma grande presença da América Latina. Isso nos apresenta conquistas no que diz respeito a uma grande procura pela revista, tendo sido acessada em todos os continentes e citada em diversas plataformas, mas que ainda nos apresenta alguns desafios, como, por exemplo, crescer no próprio continente africano, aumentando redes de publicação e de leitura nesse continente (RODRIGUES; BEZERRA, 2022, p.1).

Além disso, ao longo de sua trajetória a revista se firmou, também, como um canal para debates teóricos sobre questões étnico-raciais, culturais e sociais. Sendo importante tanto para a construção de uma consciência histórica quanto para a luta contra o racismo e desigualdades estruturais que afetam as populações negras e indígenas no Brasil.

Além disso, a *Kwanissa* fomenta o diálogo transatlântico sobre temáticas como identidade, diáspora, escravidão, colonialismo e as relações contemporâneas entre Brasil e o continente africano, possibilitando uma abordagem que contribui para uma visão mais integrada e global sobre a diáspora africana e suas implicações sociais, culturais e políticas.

Em 2022 foi apresentado um parâmetro geral das temáticas publicadas pela revista, e constatou-se que a *Kwanissa* tem como foco as populações negras da diáspora e o próprio continente africano (Gráfico 1).

**GRÁFICO 1 –PRINCIPAIS TEMÁTICAS PUBLICADAS NA KWANISSA**



Fonte: Rodrigues; Bezerra, 2022

Portanto, é possível considerar a revista como um importante veículo para a promoção de visões mais equilibradas e justas da história e cultura afro-brasileira e africana para o fortalecimento dessas identidades. Uma vez que, a *Kwanissa - Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros* emerge enquanto uma resposta às demandas da ampliação dos debates em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais, e seu fortalecimento por meio da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, desafiando práticas educativas hegemônicas eurocêtricas. Assim a revista se coloca como um espaço de debate crítico e divulgação de pesquisas e pesquisadoras/es que refletem as lutas históricas contra as desigualdades étnico-raciais.

No decorrer das análises das edições de 2018 a 2023, foi perceptível que a revista não apenas documenta a evolução do pensamento sobre a questão étnico-racial no Brasil, mas também clama por uma educação comprometida com a emancipação e a pluralidade de vozes. Fazendo um convite para que educadoras/es, pesquisadoras/es e a sociedade como um todo se unam na construção de um futuro mais democrático e com respeito à diversidade. Fomentando um ambiente educacional em que todas as identidades possam florescer e ser devidamente reconhecidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APRESENTAÇÃO. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 1, n. 1, 27 Mar 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
- DURANS, Claudimar Alves; SALES, Tatiane. **APRESENTAÇÃO**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 4, n. 7, 9 Mar 2021.
- DURANS, Claudimar Alves. **APRESENTAÇÃO**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 4, n. 11, 18 Nov 2021.
- LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva; SILVA, Luíza Cristina Silva; CORDEIRO, Paula Regina de Oliveira. **PENSAMENTOS GEOGRÁFICOS AFRICANOS E INDÍGENAS**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 4, n. 10, 23 Jul 2021.
- NERIS, Cidinalva; REGIS, Kátia; GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **APRESENTAÇÃO**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 4, n. 9, 1 Jun 2021.
- RODRIGUES, Márcio dos Santos. **APRESENTAÇÃO**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 3, n. 6, 19 Nov 2020.
- RODRIGUES, Sávio José Dias; BEZERRA, Amanda Ribeiro. **DOS ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: A contribuição da edição 13 da Kwanissa**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 5, n. 13, p. 01–06, 20 Dez 2022.
- RODRIGUES, Sávio José Dias. **APRESENTAÇÃO: A Kwanissa e o contexto da pesquisa africana e afro-brasileira**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 3, n. 5, 28 Jul 2020.
- RODRIGUES, Sávio José Dias. **Apresentação: E a geografia cruel de uma pandemia**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 2, n. 4, 14 Mai 2020.
- RODRIGUES, Sávio José Dias. **Apresentação**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 1, n. 2, 26 Set 2018.
- RODRIGUES, Sávio José Dias. **APRESENTAÇÃO**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 2, n. 3, 13 Mar 2019.
- RODRIGUES, SÁVIO JOSÉ DIAS. **APRESENTAÇÃO**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 4, n. 8, 28 Abr 2021.
- SALES, Tatiane da Silva. **APRESENTAÇÃO**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 5, n. 12, 3 Mai 2022.
- SANTOS, Rosenverck Estrela. **LIESAFRO E KWANISSA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DIASPÓRICAS E EMANCIPATÓRIOS**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 6, n. 14, p. 01–04, 27 Set 2023.

# REVISTA CONTRASTE: UM RELATO SOBRE A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO MÉDIO

Ayla Alves Chanthé



Alana Victoria Posser



Isadora Prudencio de Souza

Julia Fernandes Navarro



Yasmim Guelles Campanha

Fernando Lazaretti Onorato Silva



Desde 2003 torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, por meio da lei n. 9.394/1996, e reforçada pela lei n. 11.645 de 2008, que inclui o ensino da história e cultura indígena (Brasil, 1996; 2008). Ambas as legislações reforçam que esses conteúdos devem permear todo currículo escolar. De acordo com Carmo (2020) o objetivo principal é promover a construção de um currículo que dialogue com diversas culturas e inclua outras visões de mundo, contribuindo para uma educação antirracista e democrática.

Nesse sentido, se faz necessário sustentar o discurso sobre a interação entre teoria e prática na educação, pois ambos os elementos são cruciais para a construção de um currículo mais significativo e alinhado com as demandas sociais (Sacristán, 2000). Diante disso, as políticas educacionais precisam se voltar para o desenvolvimento de currículos que contemplem esses aspectos, a fim de possibilitar uma educação de qualidade e comprometida com a formação integral dos estudantes. No entanto, as disputas no terreno controlado e estruturado dos currículos e das disciplinas são tensas, devido à reação conservadora que endurece diretrizes e normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, controlando a avaliação e privilegiando competências, e, sobretudo, controlando os agentes que compõem esse espaço (Arroyo, 2012).

O currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos; ele está imerso em relações de poder que influenciam as práticas escolares. A colonialidade opera no currículo ao privilegiar conhecimentos e narrativas que reforçam a hegemonia europeia, desvalorizando outras culturas e saberes. A noção de "colonialidade do poder" destaca como a classificação racial e a hierarquia social foram impostas pela colonialidade, afetando a organização do currículo escolar. Ao considerar a colonialidade do saber não apenas marginaliza conhecimentos não ocidentais, mas também impede o diálogo entre diferentes epistemologias (Santos, 2007). Dessa forma, se faz necessário promover projetos que evidenciam o potencial de práticas educativas que descolonizam o saber ao integrar vozes silenciadas no processo de ensino, ao mesmo tempo que estabelecem um diálogo genuíno entre saberes indígenas e afrodescendentes com o currículo tradicional, a educação assume um papel transformador, desafiando estruturas históricas de exclusão.

Assim como Junior, Carneiro e Jesus (2023), entendemos a escola como um espaço de poder, que frequentemente reforça uma perspectiva hegemônica, influenciando diversos aspectos da vida em sociedade, dentre eles a construção da identidade negra no Brasil. A educação escolar tende a negligenciar a cultura e história africana, focando predominantemente na escravidão e na miscigenação. Isso contribui para uma visão negativa e inferiorizada da identidade negra, perpetuando estereótipos e reforçando o desejo de conformidade com padrões brancos. A identidade negra é moldada por experiências de racismo

e discriminação, e a educação deve abordar esses aspectos para promover uma visão mais positiva e empoderadora da cultura negra, valorizando a rica herança africana e desafiando a perspectiva eurocêntrica predominante. E o mesmo podemos observar com a história e identidade dos povos indígenas.

O mesmo é reforçado por Silva Filho e Jesus (2016), as Histórias sobre os povos indígenas e afro-brasileiros, assim como sobre o continente africano e seus povos são marcadas por invisibilidades, silenciamentos e encobrimentos. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi apresentar materiais que promovam o conhecimento e a valorização dessas culturas, oferecendo um conteúdo que educa e inspira os leitores a se aprofundarem na rica diversidade cultural afrodescendente e indígena.

## **DA IDEIA A MATERIALIZAÇÃO: REVISTA CONTRASTE**

Este trabalho foi majoritariamente realizado por alunas da 1º série do Ensino Médio, no colégio Cristão Integrado de Maringá, na cidade de Maringá-PR. Durante o primeiro trimestre do ano letivo de 2024, no qual houvera discussões sobre a construção da população brasileira, dentro da disciplina Projeto de História, na qual se discutiu sobre a história do nosso país e todos os povos que parte da nossa construção.

Buscamos evidenciar os povos que normalmente foram marginalizados em nossa história. Como finalização da disciplina, os alunos deveriam, em grupos, buscar uma forma de promover a valorização e a preservação das Culturas Plurais no Brasil, reconhecendo as contribuições das culturas indígenas e afrodescendentes, e construindo uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. E como resposta a esse questionamento surgiu esse trabalho.

As estudantes proporão e criaram uma revista, intitulado Revista Contraste<sup>5</sup>, cujo foco foi incentivar as pessoas a conhecerem mais sobre a cultura afrodescendente e indígena, fazendo uso da tecnologia para atrair a atenção do público. O objetivo principal foi de apresentar materiais que promovam o conhecimento e a valorização dessas culturas, oferecendo um conteúdo que educa e inspira os leitores a se aprofundarem na rica diversidade cultural afrodescendente e indígena.

---

<sup>5</sup> Link de acesso da revista: [https://www.canva.com/design/DAGBShS\\_Xjs/zrGJ49velzsd\\_GWeea3-KA/edit](https://www.canva.com/design/DAGBShS_Xjs/zrGJ49velzsd_GWeea3-KA/edit)

Figura 1 - Capa da Revista Contraste.



Fonte: as autoras

Na capa, escolheram uma imagem de arte de rua que representa a cultura indígena, usando as cores verde e amarelo para mostrar a diversidade do Brasil. A arte foi selecionada para destacar a importância dos povos indígenas na nossa identidade. A escolha das cores ajuda a conectar os leitores com os símbolos do país, reforçando a mensagem de inclusão. Elas queriam que a imagem refletisse a riqueza e a pluralidade do nosso Brasil, celebrando as contribuições culturais.

Logo após a capa, os leitores encontram uma carta escrita pela professora Ayla Alves Chante, idealizadora do projeto. Nessa mensagem, ela destaca a importância de promover o conhecimento sobre as culturas afrodescendente e indígena. Ela também expressa seu agradecimento a todos que contribuíram para a realização deste projeto.

Como parte da revista temos um questionário sobre os povos indígenas e africanos que foram respondidos por estudantes do sétimo e oitavo ano, com idades entre 11 e 14 anos. Os jovens responderam às questões e, após uma semana, o grupo elaborou um gráfico com as respostas recebidas.

Também foi realizada uma entrevista com o Professor Me. Andrey Gabriel Souza da Cruz, formado em história e comunicação e multimeios pela Universidade Estadual de Maringá, e mestre em Educação, com ênfase em estudos raciais. As falas podem ser conferidas por meio dos áudios, disponibilizados via QR codes. Além disso, as respostas foram transcritas na revista, com imagens artísticas, notícias relevantes e dados.

Também foi realizada uma síntese da entrevista com Davi Kopenawa, que inclui a opinião dele sobre a destruição ambiental causada pelo garimpo e a desrespeito pelos povos indígenas ao longo da história. Na revista, há um QR code que permite acessar a entrevista completa.

Logo após a entrevista com Davi Kopenawa, há uma galeria artística com obras indígenas selecionadas pelas integrantes: (ibã Huni Kuin, Nai Basa Masheri, 2014), (Arisana Pataxó, Sem título, 2009), e (Jaider Esbell, Pata Ewa'n-O coração do mundo, 2016). Assim se encerra a revista, que aborda aspectos tanto da cultura indígena quanto da cultura africana, oferecendo uma visão diversificada dessas heranças culturais por meio de entrevistas, arte e informações detalhadas.

A criação da revista pelas alunas do ensino médio exemplifica a importância de promover uma educação antirracista e decolonial, alinhando-se com as reflexões de Carmo (2020), uma vez que a revista se propõe a ser um veículo de disseminação de conhecimento sobre as culturas afrodescendentes e indígenas, utilizando uma abordagem inovadora que inclui entrevistas, QR codes e arte, tornando o conteúdo acessível e atraente para os jovens. Este esforço reflete a necessidade de repensar o currículo escolar para ele incluir diversas perspectivas culturais, rompendo com a hegemonia eurocêntrica. A escolha de imagens de arte de rua na capa da revista, utilizando cores simbólicas do Brasil, demonstra um compromisso com a valorização da diversidade cultural e a inclusão, conectando os leitores com a identidade plural do país.

Os autores Junior, Carneiro e Jesus (2023) destacam a importância de incluir a literatura afro-brasileira no currículo escolar como uma ferramenta para refletir sobre as relações étnico-raciais. A revista criada pelas alunas vai além, ao integrar conteúdo por meio da multimídia, de forma que abordam tanto a cultura indígena quanto a cultura africana. A inclusão de entrevistas, como a de Davi Kopenawa, e a utilização de QR Codes que permitem aos leitores acessarem conteúdos adicionais, enriquecem a experiência educativa e ajudam a conscientizar os estudantes sobre as questões de racismo, sexismo e violência de gênero. Este formato interativo da revista se alinha com a necessidade de uma prática pedagógica inclusiva que valorize as culturas marginalizadas e promova a conscientização étnica, conforme defendido no artigo.

Freire (2019) argumenta que a educação deve ir além da transmissão de conteúdos, atuando como um processo emancipatório que permita aos estudantes questionar e transformar a realidade. A "Revista Contraste", ao incluir entrevistas, arte e tecnologias interativas, exemplifica essa abordagem ao incentivar um aprendizado crítico sobre as culturas afro-brasileira e indígena. Essa metodologia, que promove tanto a conscientização quanto a ação, abre caminho para a promoção de uma educação como prática de liberdade. Assim, ao adotar uma abordagem de diferentes formas de mídia e interativa da revista não apenas enriquece o conteúdo, mas também se alinha com as preferências de aprendizagem dos estudantes contemporâneos, tornando o material mais acessível e envolvente.

Para hooks (2013), o processo educativo deve ser um espaço de transgressão, onde as vozes silenciadas possam emergir e questionar as estruturas de poder que perpetuam opressões. Nesse sentido, a Revista atua como uma prática pedagógica transformadora, ao oferecer espaço para a valorização das culturas afrodescendentes e indígenas, promovendo uma educação crítica e engajada. Essa abordagem não apenas desafia o currículo eurocêntrico, mas também fomenta a autoafirmação identitária dos estudantes. Dessa forma, a inclusão de vozes autênticas, como a de Davi Kopenawa, oferece aos alunos uma perspectiva direta e não mediada das culturas indígenas, promovendo uma compreensão mais profunda e empática. Esta estratégia pedagógica inovadora tem o potencial de transformar como as questões étnico-raciais são abordadas nas escolas, promovendo um diálogo mais aberto e construtivo sobre diversidade e inclusão.

De acordo com Silva Filho e Jesus (2016) por meio da Lei n. 11.645/08, que obriga o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica, ressalta a importância de integrar essas culturas no currículo escolar de maneira efetiva. A revista, com seu conteúdo diversificado e inclusivo, representa uma aplicação prática dessa lei. Ao proporcionar informações detalhadas, entrevistas e arte relacionadas às culturas afrodescendentes e indígenas, a revista contribui para a sensibilização e empatia entre os leitores, promovendo uma educação mais equitativa e representativa. Este esforço educacional é crucial para romper com a tradição de invisibilidades e silenciamentos históricos, valorizando as contribuições culturais desses povos na formação da identidade brasileira.

A implementação desta lei representa um passo significativo na direção de uma educação mais inclusiva e culturalmente diversificada no Brasil. Ao incorporar as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar, cria-se um ambiente educacional que reconhece e celebra a riqueza da herança multicultural do país. Esta abordagem não apenas enriquece o conhecimento dos estudantes, mas também promove o

respeito mútuo e a compreensão entre diferentes grupos étnicos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A implementação das Leis n. 10.639/03 (Brasil, 2003) e n. 11.645/08 (Brasil, 2008) enfrenta obstáculos, como a resistência institucional e a falta de formação adequada dos professores para abordar questões étnico-raciais de maneira crítica. Além disso, a inclusão de perspectivas afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar desafia narrativas históricas eurocêntricas, proporcionando uma visão mais holística e inclusiva da formação cultural brasileira. Esta abordagem multifacetada não só enriquece o ambiente educacional, mas também prepara os estudantes para atuarem como cidadãos conscientes em uma sociedade diversa e multicultural. No entanto, a iniciativa demonstra que é possível superar esses desafios por meio de projetos inovadores e práticas exitosas que envolvem a comunidade escolar e utilizam a tecnologia para tornar o aprendizado mais dinâmico e inclusivo. A revista serve como um exemplo de como as escolas podem adotar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam a inclusão, contribuindo para uma educação mais democrática e equitativa.

## CONCLUSÃO

Dessa forma, a criação da revista pelas alunas do ensino médio é uma manifestação concreta dos princípios discutidos nos artigos analisados e nas discussões em sala de aula, uma vez que promove a valorização das culturas afrodescendentes e indígenas, contribuindo para a descolonização do currículo escolar e incentiva uma educação antirracista. A experiência das alunas demonstra que projetos educativos inovadores, que utilizam tecnologias atuais e envolvem a comunidade escolar, podem ter um impacto significativo na formação dos estudantes, promovendo uma visão mais inclusiva e justa da sociedade. Este trabalho reforça a importância de repensar as práticas pedagógicas e os conteúdos curriculares para eles refletirem a diversidade cultural do Brasil, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Ao mesmo tempo, a criação da Revista Contraste exemplifica como práticas pedagógicas inovadoras podem integrar ensino, tecnologia e cultura para promover a valorização de identidades afrodescendentes e indígenas, contribuindo para a descolonização do currículo escolar. Este projeto não apenas cumpre as diretrizes das Leis 10.639/03 e 11.645/08, mas também destaca o papel da educação como prática de liberdade. Ao conectar

estudantes com perspectivas culturais diversas, a revista demonstrou que é possível transformar o ambiente escolar em um espaço de resistência e empoderamento.

Iniciativas como esta apontam para um futuro mais inclusivo, onde a educação atua como ferramenta para desafiar estruturas eurocêntricas e construir uma sociedade mais justa. No entanto, a replicação desse modelo exige superar desafios, como a resistência institucional e a formação docente inadequada, o que demanda maior investimento em políticas educacionais e sensibilização da comunidade escolar. Assim, a Revista Contraste se configura não apenas como uma prática pedagógica de sucesso, mas também como uma inspiração para outras escolas no fortalecimento de uma educação crítica e antirracista.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

CARMO, Maria Virginia Freire dos Santos. POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: : descolonizar currículos como desafio para a construção da democracia. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis, v. 11, n. 1, p. 173-186, jan./jun. 2020. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://pdfs.semanticscholar.org/fe61/2f3aa5aea7bece67c899f6d48625d01fc0a8.pdf](https://pdfs.semanticscholar.org/fe61/2f3aa5aea7bece67c899f6d48625d01fc0a8.pdf).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Ana Luiza Borges. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

NASCIMENTO JUNIOR, Francisco de Assis; CARNEIRO, Ericka Santana; JESUS, Milena Santos. LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA: significando sentidos para o corpo negro no processo de ensino-aprendizado. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 15, n. 37, p. 556-575, abr. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SILVA FILHO, José Alves da; JESUS, Leandro Santos Bulhões de. O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A LEI 11.645/08: articulações e entrecruzamentos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica. **Programa de Iniciação Científica - Pic/Uniceub - Relatórios de Pesquisa**, [S.L.], v. 2, n. 2, p. 1-26, 3 ago. 2018. Centro de Ensino Unificado de Brasília. <http://dx.doi.org/10.5102/pic.n2.2016.5562>.

# A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO PROJETO EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM NOS MATERIAIS DIGITAIS

Lucas Fermino Rosin da Silva



Jean Carlos Moreno



O capítulo a seguir apresenta reflexões de uma pesquisa em andamento na pós-graduação ProfHistória sobre o avanço dos materiais digitais na rede estadual de ensino de São Paulo, com foco no ensino de História. A partir das reflexões aqui apresentadas, busca-se contribuir para a discussão sobre como a aprendizagem de História exige concepções que se contrapõem ao que pode ser chamado de educação utilitarista. Para isso, é essencial compreender o contexto em que esses materiais estão inseridos, uma vez que, como explica Apple (2003), em sua obra “Ideologia e Currículo”, os materiais prescritos nunca estão dissociados de conflitos e contextos extraescolares.

A rede estadual é a maior do Brasil e conta com aproximadamente 200 mil professores, segundo a própria Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). Durante a gestão de Tarcísio de Freitas (a partir de 2023) como governador e Renato Feder como secretário da Educação, muitas mudanças foram vendidas como inovações<sup>6</sup>.

Um dos marcos dessa gestão, amplamente divulgado em propagandas institucionais, é o uso de tecnologia e a busca pela excelência baseada em técnicas de ensino inovadoras. O grande *slogan* do então secretário Renato Feder é: “a maior inimiga da educação é, essencialmente, a aula chata” (Feder, 2023, p. 54).

A principal tese apresentada por Feder em seu discurso é que a inovação e a modernização são a chave para engajar os estudantes e melhorar a aprendizagem. Segundo ele, a grande culpada por muitos alunos não estarem aprendendo seria a quantidade de professores ministrando “aulas chatas”. Em seu livro, Feder ainda reforça essa ideia ao afirmar:

Mais de 80% do processo de educação corresponde às aulas expositivas. Se queremos um processo de educação bem-sucedido, o ponto central é a oferta ao aluno uma aula de qualidade, que estimule, que mantenha seu cérebro ativado e que o provoque a raciocinar e a pensar por si (FEDER, 2023, p. 54 – 55).

Apesar de não definir “aula chata” como aula expositiva em suas afirmações, o secretário da Educação parece ter iniciado uma guerra contra as temidas aulas expositivas. Dá a entender que essas aulas não condizem mais com o nosso tempo, que é mais dinâmico, e portanto, bastaria o professor “modernizar” suas aulas para torná-las mais atrativas.

O entendimento de palavras como “modernização” e “inovação” aqui está em consonância com o que Laval (2004) aponta como um dos subterfúgios da “escola-empresa”. A noção de que a inovação seria a solução para os problemas educacionais ignora as condições estruturais da escola pública e reforça a lógica mercadológica da educação, na qual se buscam eficiência e resultados mensuráveis. Segundo a revista Carta Capital (2023), ainda existem 65

---

<sup>6</sup> É importante destacar que esta gestão aprofunda um processo já em curso, ao menos desde 2007, com a implantação das apostilas, produzidas em parceria com a iniciativa privada, implementando um sistema de controle e competição entre as escolas.

“escolas de lata” em funcionamento no estado de São Paulo, impactando cerca de 65 mil alunos. As realidades materiais da escola pública paulista se opõem à ideia de “inovação” e “modernização”. Além disso, mesmo que todas as escolas estejam equipadas, como deseja a SEDUC, será que esse modelo de educação é realmente o que buscamos? Acreditamos que não, como ficará claro a seguir.

A perspectiva de mensuração de dados sobre a aprendizagem é realizada por meio de ferramentas como o Super BI<sup>7</sup>, uma planilha que apresenta porcentagens sobre o uso de plataformas, registro de aulas dos professores e controle de frequência de alunos e docentes. No final de cada bimestre, essas porcentagens geram notas que podem resultar no corte da equipe gestora, especialmente do diretor.

Desde a Resolução SEDUC nº 28, de 25 de julho de 2023<sup>8</sup>, que estabelece diretrizes para a designação de diretores escolares, eliminou-se qualquer possibilidade de concurso público para o cargo, como ocorria em décadas anteriores. Dessa forma, instaura-se uma política do medo, na qual a permanência dos gestores depende diretamente do cumprimento de metas baseadas em indicadores quantitativos.

A mensurabilidade dos processos recai, então, sobre a construção do currículo prescrito no estado de São Paulo, focada em metas de avaliações externas, que, como veremos mais à frente, estão ligadas ao corpus formal da escola de base neoliberal.

O ensino no estado de São Paulo se tornou uma atividade técnica, pautada por aulas previamente programadas, como "Aula 1", "Aula 2", "Aula 3", e assim sucessivamente. A ideia de gestão do tempo, aliada ao alto desempenho e à noção de que o educador é um mero vendedor de um produto – no caso, a educação –, transforma o ambiente escolar em um espaço de monitoramento constante. O pesquisador Doug Lemov, amplamente referenciado por essa nova dinâmica, defende que o ensino deve ser visto como uma atividade técnica e repetitiva. Para Lemov (2011), o ensino eficaz não precisa ser um dom natural, mas um conjunto de habilidades desenvolvidas através de técnicas comprovadas e mensuráveis. Cada técnica tem seu valor prático e impacto mensurável sobre a aprendizagem. Esse conceito desumaniza o processo pedagógico. O que antes poderia ser entendido como uma prática criativa com

---

<sup>7</sup> O SuperBI é uma ferramenta de Business Intelligence (BI) desenvolvida pela empresa brasileira Solusoft Informática Ltda., sediada em Curitiba, Paraná. O então secretário de Educação de São Paulo, Renato Feder, também esteve à frente da pasta no Paraná durante o primeiro mandato de Ratinho Junior (2019-2022). A implementação dessas ferramentas foi divulgada como responsável pelo aumento dos índices de aprendizagem no estado, apesar das constantes denúncias de assédio e demissões em massa ocorridas durante sua gestão.

<sup>8</sup> Conforme o Artigo 1º, as substituições dos membros das classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério, incluindo o cargo de Diretor de Escola, serão realizadas mediante ato de designação de titular de cargo ou de ocupante de função-atividade do Quadro do Magistério.

potencial para humanizar os indivíduos, hoje se resume a um conjunto de rotinas que os educadores devem seguir para alcançar mais "efetividade" no ensino.

Esse controle rigoroso das práticas pedagógicas reflete uma obsessão pelos indicadores e pelos números das avaliações externas. Na lógica vigente hoje na SEDUC, o que realmente importa são as metas estabelecidas, seja para as avaliações, seja para o uso das plataformas digitais, ou até mesmo para a presença do educador em sala de aula. A meta é central para o fechamento do ranking criado pela secretaria, o que acirra a competição entre as escolas e submete os educadores a uma pressão desmedida.

Essa lógica passa a transformar a educação em um produto de mercado e a escola em uma prestadora de serviços. Ela ignora que a educação leva tempo, o processo de ensino-aprendizagem vai além da mera transmissão de conteúdos; trata-se de um ato de conscientização, no qual educador e educando se envolvem de forma dialógica, colaborando mutuamente na construção do conhecimento. Como afirma Paulo Freire, a educação libertadora reconhece que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2022, p.95), promovendo assim a transformação e a emancipação dos sujeitos.

Dito isso, obviamente e sem sombra de dúvidas, essa linha de pensamento de base neoliberal não é uma grande novidade da gestão de Renato Feder a frente da secretaria de educação do estado de São Paulo. Laval (2004) diz que:

O neoliberalismo atual não vem transformar a escola bruscamente. Muito cedo, numerosos atores se dedicaram a definir e construir uma escola de acordo, em todos os pontos, com o espírito do capitalismo. A presente mutação é, na realidade, a atualização, em uma fase madura da sociedade de mercado, de uma tendência presente nas obras desde muito tempo (Laval, 2004, p. 08).

Essa é uma dinâmica que vem ganhando maturidade à medida que o capitalismo cria formas de controle e padronização dos corpos. O currículo, portanto, vai refletir sobre as contradições e o que Apple (2003) chama de "comunidade imaginada".

É o compromisso com a manutenção de um sentido de comunidade, baseado na homogeneidade cultural e no consenso de valores, que foi e continua sendo um dos principais, embora tácito, legados da área de currículo. É uma função engastada na dependência histórica que a área tem de procedimentos e técnicas que tomou emprestados das empresas corporativas (Apple, 2003, p. 120).

Trata-se de um processo de aculturação. Por isso, a perspectiva de competição, a mensuração de índices e a criação de mecanismos de controle se assemelham muito ao meio corporativo e à competição de mercado. A escola, assim, se transforma em "empresa", e os educandos vão se acostumando, ou não, às adversidades do mundo corporativo.

Sabemos que isso não é uma grande novidade do "currículo em ação" (nome do material em vigor no estado de São Paulo), pois essa perspectiva vem de muito antes da gestão atual de 2024.

## CURRÍCULO E CONTROLE

Além da influência neoliberal no currículo como um todo, a disciplina de História ainda enfrenta conflitos internos na construção dos currículos há pelo menos 30 anos. No estado de São Paulo, assim como no restante do país, a persistência de uma história eurocêntrica e excludente, que privilegia áreas de estudo acadêmicos e uma estrutura quadripartite, tem sido amplamente debatida entre teorias da construção curricular em História.

No estado de São Paulo, apesar de algumas tentativas de romper com a história tradicional, nenhum projeto — nem mesmo os descontinuados, como o currículo gestado na CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) — conseguiu, de fato, superar essa narrativa. Criada pelo Decreto 7.510/76, a CENP esteve em vigor até 1998<sup>9</sup> e tinha como tarefa a interação entre educadores da rede para a construção de um currículo mais alinhado à realidade da sala de aula. No entanto, a mesma proposta manteve a ideia de uma narrativa-mestra universal europeia. A versão final do currículo da CENP de 1992<sup>10</sup> ainda privilegiava uma História europeia, quadripartite e ligada a uma linha temporal estática, que servia como modelo para interpretar o restante do mundo (Moreno, 2024, p. 295).

Essa estrutura fixa é o que passa a ser uma forma de controle social (Apple, 2003, p. 101), no qual conteúdos e métodos são impostos de cima para baixo, sem considerar as experiências e realidades dos educadores e educandos. Trata-se de um modelo em que a padronização dos saberes disciplinares reflete uma lógica burocrática e tecnicista, priorizando a homogeneização do ensino em detrimento da autonomia docente e do caráter crítico da História enquanto disciplina. Dessa forma, o educador é limitado a um mero transmissor de conteúdos previamente configurados, sem margem para adaptações que dialoguem com as especificidades dos alunos e do contexto escolar.

A lógica de controle se fortalece com o avanço das plataformas digitais de monitoramento do ensino e da aprendizagem, como o Super BI, que intensificam a vigilância sobre o professor. Essas ferramentas, sob a justificativa de melhorar a “gestão educacional” e garantir a eficiência do ensino, na prática, transformam o docente em um executor de um

---

<sup>9</sup> Até os anos 1990, a CENP tinha um papel central na formulação do currículo paulista e na assessoria pedagógica às escolas e professores. No entanto, a partir de 1998, com uma reforma educacional baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a criação do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), a lógica da política educacional começou a mudar. Essas mudanças foram aprovadas com a adoção de uma política educacional mais externa para avaliações padronizadas, gestão por resultados e a introdução de uma lógica gerencialista na educação pública. A CENP formalmente deixou de existir em 2020 na gestão do governador João Doria e do secretário Rossieli Soares.

<sup>10</sup> A proposta inicial do currículo de História da CENP, de 1986, centrada no estudo do mundo do trabalho e dos trabalhadores foi rejeitada por meio de várias polêmicas, acusada principalmente de ter um viés ideológico. Este é um mote que continua para o ensino de História, pois a concepção gestada no século XIX, sob o imperialismo econômico e cultural, é simplesmente vista como natural.

roteiro didático pré-determinado, monitorando sua atuação por meio de indicadores e métricas padronizadas. Essa dinâmica não apenas limita a criatividade e a capacidade de mediação pedagógica, mas também reforça a precarização do trabalho docente, ao subordiná-lo a uma lógica de produtividade e desempenho mensurável.

Se é preciso aumentar as vigilâncias de detalhes, impor um poder de proximidade, é sobretudo para aumentar a “performance” dos professores e melhor fazê-los servir aos novos objetivos econômicos e sociais da escola. O critério de avaliação, afirma-se, não é mais tanto a conformidade às normas intelectuais, morais ou simplesmente administrativas como na escola antiga, mas a “produtividade” pedagógica depende de uma avaliação supostamente objetiva do “valor agregado”, pelo estabelecimento escolar. Em outros termos, a administração escolar, em sua preocupação de racionalização mais potente do ensino, empresta remédios e retóricas do gerenciamento privado pretendendo, assim, melhor adaptar a escola à “demanda social” (Laval, 2004, p. 261).

A imposição do material digital, especialmente através de plataformas como o Super BI, reflete uma tentativa de unificação do ensino de História, criando uma narrativa única e totalizante que visa simplificar a complexidade dos processos históricos. Esse movimento tende a reduzir a disciplina a um conjunto de fatos a serem memorizados, com o objetivo de preparar os educandos para exames padronizados como o SARESP e a Prova Paulista<sup>11</sup>. A homogeneização do currículo, ao dispensar a discussão profunda e plural das diversas perspectivas históricas, coloca o ensino de História na lógica de um mercado educacional que visa garantir resultados quantificáveis, à custa de uma compreensão mais crítica e complexa do passado.

Neste contexto, a ausência de espaço para a problematização crítica do passado e das suas implicações atuais desfiguram o ensino de História. Como Paulo Freire (2022) alertou, a educação não pode ser um processo de simples transmissão de conhecimento, mas uma prática de libertação que permite ao educando refletir sobre sua realidade e transformá-la. O currículo imposto, ao desconsiderar o contexto local e as múltiplas experiências de temporalidade, impede o desenvolvimento de uma visão analítica, que possibilita aos educandos não apenas conhecer, mas também questionar e reinterpretar os processos históricos que moldam suas vidas.

Ao introduzir os materiais digitais e prescrever metodologias, o sistema educacional contemporâneo adota práticas de controle subjetivo dos corpos. Segundo Safatle (2015), a sociedade contemporânea construiu um controle que não se dá apenas por imposição externa, mas pela internalização de certos comportamentos e posturas, gerando uma forma de controle que afeta o sujeito de maneira mais profunda e subjetiva. A escola, nesse contexto, se

---

<sup>11</sup> A Prova Paulista é uma avaliação aplicada pelo governo do estado de São Paulo, criada com o intuito de monitorar o desempenho acadêmico dos educandos da rede pública estadual. A prova é realizada de forma bimestral e visa medir os conhecimentos adquiridos nas disciplinas.

transforma em um ambiente que regula o ritmo, os gestos e as interações dos corpos, como se fosse uma fábrica de comportamentos, em que o docente, longe de ser um facilitador do aprendizado crítico, se vê cada vez mais como executor de um roteiro preestabelecido.

Ao invés de ampliar a autonomia e a criatividade, que é o discurso divulgado pelo “currículo em ação” ele se torna uma imposição disciplinar, onde o controle do processo de aprendizagem se sobrepõe à reflexão crítica e à construção coletiva do conhecimento. Essa desumanização do ato pedagógico, impulsionada pela centralização do controle, transforma a aprendizagem em um produto passivo, que se distancia da prática dialógica. No caso da História, a disciplina perde seu potencial transformador e reflexivo, tornando-se uma simples transmissão de conteúdos uniformes atrelado à ideia de origem ocidental europeia.

## ANÁLISE E PROPOSTA DE SUPERAÇÃO

A pesquisa, que iniciamos, tem como objetivo analisar as implicações da imposição de materiais digitais e metodologias prescritas no currículo de História, que, influenciadas pela lógica empresarial, restringem a autonomia do educador e a capacidade crítica do aluno. A partir disso, busca-se discutir como o controle de corpos, se manifesta na subjetividade dos indivíduos, afetando diretamente a construção do conhecimento histórico. Outro ponto importante é explorar as implicações da homogeneização do ensino de História, que limitam a disciplina à simples memorização de fatos e à preparação para exames padronizados, sem espaço para a problematização crítica do passado.

A implementação de uma estrutura de ensino baseada na prescrição de conteúdos e na avaliação padronizada para uma homogeneização do conhecimento, criando um ambiente em que a criatividade e a autonomia de aulas e professores são constantemente limitadas é uma característica do projeto de escolarização moderno, que é exacerbada no contexto neoliberal. Esse processo, que pode ser entendido como parte de um movimento de “taylorização”<sup>12</sup> do ensino, resulta na perda da autonomia docente, transformando o educador em executor de um modelo mecânico de transmissão de conteúdos, sem espaço para a reflexão crítica.

A homogeneização do ensino, ao reduzir o currículo de História a uma simples memorização de fatos e à preparação para exames, compromete o ensino da disciplina, que deveria ser de análise crítica dos processos históricos. Em vez de formar cidadãos críticos e conscientes, o modelo educacional atual contribui para a construção de um imaginário

---

<sup>12</sup> Remete à lógica de organização e controle do trabalho que Frederick Taylor desenvolveu no início do século XX, aplicada ao contexto educacional. Laval, em *A Escola Não é Uma Empresa*, discute como os princípios de eficiência, produtividade e mensuração característicos do taylorismo foram transpostos para a educação no neoliberalismo.

histórico limitado, que reforça uma narrativa única e eurocêntrica, excluindo as contribuições de culturas e saberes marginalizados. O ensino de História no estado de São Paulo, em sua forma atual, desumaniza a prática pedagógica.

Procuramos, então, analisar e identificar as concepções de aprendizagem contidas nos materiais digitais do Estado de São Paulo, especificamente do ensino médio, para propor a construção de alternativas de trabalho dentro da sala de aula que possam subverter o engessamento da prática pedagógica. Para isso, estamos relacionando a concepção dos materiais produzidos e impostos aos docentes com a atuação e os interesses das instituições privadas nacionais e internacionais. O objetivo final é apresentar caminhos de uso dos materiais digitais adotados, na disciplina de História, nas escolas de São Paulo em perspectiva de promoção de uma aprendizagem histórica crítica e emancipadora.

Como destacado por István Mészáros (2021), é necessário pensar em uma educação que supere os limites do capitalismo. A escola, então, deve se tornar um espaço de resistência, onde se desafiem as estruturas tradicionais e se proponham novas formas de ensino e aprendizagem. Os materiais digitais de História, quando utilizados de forma crítica, podem promover essa transformação, tornando-se instrumentos de emancipação, que desafiem os educandos a questionar a sua própria produção e reinterpretando o passado à luz das realidades contemporâneas.

A proposta é construir uma abordagem dialógica que permita ao educando não apenas aprender fatos históricos, mas também questioná-los e confrontá-los com as vivências e realidades do presente. Para isso, é necessário trabalhar o currículo prescrito de História de forma plural, que vá além da visão eurocêntrica dominante, apoiando as contribuições de culturas e povos historicamente marginalizados. As práticas pedagógicas devem ser externas para o desenvolvimento do pensamento crítico, incentivando os educandos a se apropriarem da História de maneira ativa, sem a simples memorização de conteúdo para provas e exames.

Esse movimento de subversão da lógica tradicional do ensino de História, aliado ao uso dos materiais digitais, mostrando suas contradições e o problematizando em sala de aula, pode criar uma educação mais crítica, reflexiva e inclusiva, que realmente vá além do possível e promova uma transformação profunda na prática pedagógica? O educador que busca a verdadeira transformação deve ir além do possível, pois o possível é a manutenção do status quo; aqueles que almejam a mudança devem ousar pensar no impossível, quebrando as barreiras da adaptação e abrindo caminhos para um futuro realmente transformador.

## CONSTRUINDO NOVOS HORIZONTES DE EXPECTATIVAS

O cenário educacional paulista, permeado pela imposição de métodos padronizados e pela lógica de controle do ensino de História, revela sérias limitações para o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora. A homogeneização dos conteúdos, a redução do papel do educador e a desumanização do ato pedagógico indicam uma necessidade urgente de repensarmos o modelo educacional, afastando-nos da perspectiva utilitária e padronizada que tem marcado a educação nos últimos anos.

Para pensar em uma educação verdadeiramente libertadora e democrática, é necessário retornar aos fundamentos da Didática da História, buscando criar um currículo que promova a reflexão crítica, a construção coletiva do conhecimento e a valorização das diversas experiências históricas. Este currículo deve ser um espaço não de reprodução da colonialidade, mas de resistência e transformação. Essa mudança curricular também esbarra no tradicionalismo da área disciplinar de História, onde muitos conflitos ainda não estão resolvidos. Isso é evidenciado pelas grandes discussões recentes sobre a matriz curricular de História na BNCC, que manteve uma estrutura de narrativa mestra eurocêntrica (MORENO, 2019, p. 2016). Apesar da manutenção de certos aspectos, é importante dar continuidade à discussão sobre o que é essencial ensinar em História e quais linhas temporais devem ser privilegiadas. Esse é um debate que está longe de ser concluído.

A construção de caminhos possíveis para uma educação, que vai além da lógica empresarial e do capital, exige um olhar crítico sobre as ferramentas à disposição, como os materiais digitais. Estes podem ser usados de maneira emancipatória, subvertendo a lógica da transmissão e memorização de conteúdos e contribuindo para a transformação do ensino de História? Acreditamos que sim, e para isso, é fundamental que os educadores adotem uma postura ativa na sala de aula, utilizando os recursos digitais não apenas como suporte, mas como instrumentos que possibilitem uma aprendizagem mais reflexiva e dialógica.

O presente é influenciado por expectativas futuras, que são, por sua vez, moldadas pelas experiências do passado (Koselleck, 2015). No contexto educacional, a imposição de uma estrutura curricular padronizada e a homogeneização do ensino de História visam as possibilidades de expandir esses horizontes. Quando o ensino se limita à simples memorização de fatos e à preparação para exames, ele impede a formação de um pensamento crítico e reflexivo, essencial para que os educandos possam questionar o presente. Dessa forma, o horizonte de expectativas torna-se restrito, não apenas para os educandos, mas para a própria sociedade, que perde a oportunidade de formar indivíduos capazes de imaginar e construir

futuros alternativos, rompendo com as limitações e desigualdades estruturais presentes no passado e no presente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3.ed. São Paulo: ARTMED, 2008. 288 p.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de; CIAMPI, Helenice. A história a ser ensinada em São Paulo. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 01, pág. 195-221, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698131383>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- ALFERES, Márcia Aparecida (org.). Qualidades e políticas públicas na educação. Belo Horizonte: Atena Editora, 2018. p. 244-248.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 144 p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 256 p.
- LAVAL, Cristiano. A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planeta, 2004. 324 p.
- LEMOV, Doug. Aula Nota 10 2.0: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. 2ª ed. São Paulo: Livros de Safra, 2011.
- MARTINS, M do C. O CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. Revista Brasileira de História, [S. l.], v. 36, pág. 39-60, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200003>. Acesso em: 08 atrás. 2024.
- MORENO, Jean Carlos. Didática da História e currículos para o ensino de História: Relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. Transversos: Revista de História, Rio de Janeiro, n. 16, atrás. 2019.
- MORENO, Jean Carlos; PEREIRA, Silvester de Carvalho. Currículos prescritos de História: há caminhos possíveis para os impasses em que estamos envolvidos há mais de 30 anos? In: SILVA, Alexandra Lima da; OLIVEIRA, Tatiane de; RIBEIRO, Renilson Rosa (Orgs.). Enredos e tramas do ensino de História: teorias, saberes e práticas. São Paulo: Paruna Editora, 2024. p. 291-304.
- MELLO, Paulo Eduardo Dias. Um currículo em um campo de extensão: A proposta curricular de História para o segundo grau do CENP/SP. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho de 2011.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 124 p.
- SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos*. 1.ed. Porto Alegre: Editora Autêntica, 2017.

REINHART, Koselleck. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. 4. reimpressão. [S. l.]: Editora PUC, 2006. 364 p.

# BANCO DE DADOS COMO FERRAMENTA PARA ESTUDOS QUANTITATIVOS SOBRE A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Gustavo Henrique Cardoso Pereira



Lúcio Tadeu Mota



O livro didático exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois contribui para a formação da imagem da realidade e do mundo pelos estudantes. No caso da História, ele influencia diretamente a percepção dos alunos sobre diferentes povos e culturas. Segundo Norma Telles “eles não só operacionalizam as normas estabelecidas pela posição hegemônica do pensamento de uma sociedade, como também se transformam em instrumentos normativos” (Telles, 1987, p. 73). Assim, os livros didáticos podem reforçar discursos predominantes ou promover a diversidade cultural e histórica.

Problematizando essa questão elencamos como objetivo a utilização de bancos de dados informatizado como recurso para análise de conteúdos relacionados a presença e protagonismos dos povos originários no ensino de história presentes nos livros didáticos. Essa reflexão decorre de pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em História do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá. (PPH/UEM).

A investigação centra-se na representação dos povos originários em livros didáticos de História do Ensino Fundamental II e Médio, distribuídos pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como os povos originários foram representados em livros didáticos ao longo do tempo, considerando fatores como datas de publicação, editoras, autores e séries escolares. Busca-se identificar diferenças e semelhanças nessas representações, levando em conta as mudanças e reformas educacionais ocorridas no período estudado.

A análise dos livros didáticos torna-se essencial para compreender como a história dos povos originários é apresentada aos estudantes do ensino médio e fundamental. Isso porque, como aponta Mota e Rodrigues (1999) “o livro didático é o construtor do conhecimento histórico daqueles cujo saber não vai além do que lhes foi ensinado pelas escolas [...] este tem sido um dos canais mais utilizados para a manutenção dos mitos e estereótipos que povoam a história” (p. 44). Além do fato de que, muitas vezes, o livro didático é o principal, ou até mesmo o único, recurso disponível para o professor em sala de aula, ele se torna um documento fundamental na transmissão dos conteúdos. Questões como estereótipos, omissões, protagonismo indígena e as interpretações históricas adotadas são cruciais para avaliar a qualidade e a fidedignidade do material didático.

Dada a ampla distribuição desses livros nas escolas estaduais, faz-se necessário um método eficiente de análise. Para isso, foi desenvolvida uma metodologia baseada no uso de bancos de dados, utilizando o software Microsoft Access, a escolha do aplicativo se deu em relação a sua variedade de funções, que permitem armazenar, gerenciar e manipular dados (CORRÊA et al., 2023). Esse recurso permite a sistematização das informações, possibilitando uma análise qualiquantitativa rigorosa. Dessa forma, a utilização de banco de dados

informatizado poderá otimizar o tratamento de um grande volume de informações, o que permitirá uma abordagem mais aprofundada sobre as representações dos povos originários nos livros didáticos ao longo do tempo.

Este artigo tem como objetivo principal apresentar a metodologia utilizada para a coleta, organização e análise dos dados, justificando o uso de abordagens quantitativas e qualitativas na investigação de aspectos como estereótipos, protagonismo indígena e interpretações históricas presentes nos materiais didáticos.

## **BANCO DE DADOS E ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO**

Estudos na área de ciências humanas têm destacado a relevância do uso de bancos de dados informatizados em pesquisas acadêmicas que envolvem grandes volumes de dados textuais e numéricos. Optamos pela utilização do Microsoft Access para o armazenamento e organização dos dados coletados. Este software oferece recursos robustos para a criação de bancos de dados relacionais, facilitando a inserção, organização e recuperação de informações de maneira eficiente.

A estrutura do banco de dados foi pensada a partir de informações coletadas nos livros didáticos de História distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Cada livro foi analisado e catalogado, considerando aspectos como título, autor, editora, ano de publicação, código PNLD, série escolar e presença de conteúdo sobre os povos indígenas. Foram também analisadas as características econômicas, sociais, políticas e culturais abordadas, bem como a visão estereotipada, a presença de documentos históricos e iconografia, a forma como os exercícios tratam a temática e os termos utilizados para referência aos povos indígenas.

A organização dessas informações no banco de dados pode ser visualizada a seguir:

**FIGURA 1. BANCO DE DADOS SOBRE A PRESENÇA DOS POVOS ORIGINÁRIOS EM LIVROS DIDÁTICOS**

| BANCO DE DADOS                        |                                       |                                      |                                       |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|
| Código                                | 1                                     | Origem dos povos indígenas           | <input checked="" type="checkbox"/>   |
| Título                                | História e civilização: O Brasil colo | Origem dos povos indígenas - descriç | "Enquanto as civilizações da Ásia,    |
| Autor                                 | Carlos Guilherme Mota; Adriana lo     | Relação com os colonizadores         | <input checked="" type="checkbox"/>   |
| Editora                               | Ática S.A                             | Relação com os colonizadores - desc  | "O desenvolvimento das civilizaçõ     |
| ANO                                   | 1996                                  | Visão estereotipada                  | <input checked="" type="checkbox"/>   |
| Código PNLD                           |                                       | Índigena genérico                    | <input checked="" type="checkbox"/>   |
| Presença de indígenas                 | <input checked="" type="checkbox"/>   | Presença de documentos históricos    | <input checked="" type="checkbox"/>   |
| Número de páginas                     | 160                                   | Presença de documentos históricos -  | pinturas, objetos de cerâmica, tex    |
| Número de páginas sobre indígenas     | 43                                    | Presença de iconografia              | <input checked="" type="checkbox"/>   |
| características economicas            | <input checked="" type="checkbox"/>   | Presença de iconografia - descrição  | pinturas, desenhos, fotografias, m    |
| Características economicas - descriç  | Os tupis "praticavam a agricultura:   | Exercícios                           | <input checked="" type="checkbox"/>   |
| Características sociais               | <input checked="" type="checkbox"/>   | Demografia                           | <input checked="" type="checkbox"/>   |
| Características sociais - descrição   | "A maioria das tribos tupis era nôm   | Termos                               | "tribos" "tribos pré históricas" "ind |
| Características políticas             | <input checked="" type="checkbox"/>   | Território                           | <input checked="" type="checkbox"/>   |
| Características políticas - descrição | "As tribos tupis contavam com dua     | Etnias                               | sambaquis, marajoaras, tupis, tupi    |
| Características culturais             | <input checked="" type="checkbox"/>   | Período histórico                    | Colonial                              |
| Características culturais - descriçã  | descrição dos sambaquis "nessas p     | Observações gerais                   | O livro traz alguns estereótipos, ↕   |

Fonte: autor (2025)

A organização dessas informações em tabelas no Access permite a geração de relatórios personalizados e gráficos para análise dos dados. Dessa forma, torna-se possível realizar comparações ao longo do tempo, identificando padrões e mudanças nas representações dos povos originários. Para a interpretação dos dados coletados, optou-se por uma abordagem quali-quantitativa, pois entendemos que o uso isolado de uma metodologia exclusivamente quantitativa ou qualitativa seria insuficiente. Concordamos com Souza e Kerbauy (2017) quando afirmam que “As abordagens qualitativas e quantitativas são necessárias, mas segmentadas podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada. Em tais circunstâncias, devem ser utilizadas como complementares” (p. 40).

Portanto, embora seja analisado um grande volume de materiais, entendemos que a complexidade dos conteúdos exige mais do que uma abordagem quantitativa baseada apenas nos dados estatísticos gerados no banco de dados. Afinal, como destacam Souza e Kerbauy (2017), “A realidade é multifacetada e, como tal, não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade” (p. 37).

A escolha dos itens analisados nos livros didáticos abrange diversos aspectos do ensino de história indígena. Optamos por uma abordagem ampla, pois concordamos com Mota e Rodrigues (1999), que afirmam:

“se o livro didático constitui-se, para a maioria dos alunos, na única referência que terão sobre o assunto, porque negar o acesso a maiores e melhores informações que sejam capazes de demonstrar a grande quantidade de tribos existentes, a distribuição delas pelo território nacional e a diversidade cultural que apresentam?” (p. 48).

Alguns elementos básicos e bibliográficos do livro, como título, nome do autor, editora, ano de publicação e código do PNLD, foram considerados para que, ao final da pesquisa, possamos analisar quais títulos e editoras oferecem um ensino mais adequado sobre a história indígena e identificar aquelas que ainda apresentam imagens negativas. A informação referente ao ano de publicação permitirá verificar se houve avanços na produção desse material, considerando as políticas públicas implementadas na educação, tanto em nível estadual quanto nacional. Essas políticas buscaram aprimorar a qualidade dos livros didáticos distribuídos às escolas, como o exemplo demonstrado no Guia de Livros Didáticos para o Ensino Fundamental, publicado em 1999. Esse guia estabeleceu critérios classificatórios e eliminatórios para os materiais didáticos. Segundo Bezerra (1999), entre os critérios eliminatórios destaca-se a exigência de que os livros didáticos:

“não pode, de forma alguma, expressar preconceito de origem, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Precisa estar atento, também, a qualquer possibilidade de o texto ou as ilustrações sugerirem ou explicitarem preconceitos”. (p. 200)

Mesmo com tais avanços, a temática indígena ainda carece de aperfeiçoamento, pois quando não foram retratados de forma preconceituosa, estereotipada ou racista, os povos originários muitas vezes foram apagados da narrativa histórica. Diante disso, alguns critérios tornam-se fundamentais para aferir sua presença nos livros didáticos, como o número total de páginas, a quantidade de páginas dedicadas aos indígenas, a forma como são representados e o período histórico em que aparecem. O levantamento dessas informações permite compreender não apenas a frequência com que os indígenas são mencionados, mas também o contexto em que são inseridos.

Comparar a proporção de páginas dedicadas aos povos indígenas em relação ao total do livro possibilita avaliar o espaço destinado a essa temática. Além disso, a identificação dos períodos históricos em que os indígenas são mencionados evidencia como sua presença é, muitas vezes, restrita ao período colonial. Como aponta Almeida (1987): quanto aos índios, aparecem no passado sendo educado, e no presente (quando aparecem) em função da FUNAI, de Rondon, o resto desapareceu” (p. 36).

Outro elemento importante é investigar quais etnias são apresentadas no material, pois muitos livros didáticos tendem a produzir uma imagem genérica e superficial dos povos indígenas. Alguns livros tratam os povos originários com uma visão semelhante à do colonizador, que denominou toda essa diversidade sob uma única nomenclatura, “índio”,

estabelecendo, assim, uma homogeneização que não representa a realidade dos povos originários do Brasil.

Para avaliar essa questão, dois critérios adicionais são considerados: a presença do “indígena genérico” e a existência de uma “visão estereotipada”. Esses dados serão coletados por meio de uma análise qualitativa dos livros didáticos, sendo classificados de forma binária (sim ou não).

Ainda seguindo essa perspectiva, os itens que visam analisar a menção às organizações políticas, sociais, econômicas e culturais são coletados de forma binária e descritiva, pois entendemos que a simples confirmação de sua presença não abrange a qualidade das informações apresentadas no texto. Por isso, optou-se por descrevê-las, o que permite uma visão mais clara desse aspecto. Isso ocorre porque muitos livros apresentam uma visão simplista da complexidade da organização indígena, que, muitas vezes, se baseia na organização Tupi como modelo para as outras etnias, assim, conforme Almeida (1987) observa, “na maioria dos casos, os textos nem sequer diferenciam os grupos indígenas brasileiros [...] Apagam, na maioria dos casos, qualquer diferença e descrevem um ‘índio’ genérico” (p. 60).

Outro elemento importante é a presença de documentos históricos e iconografias sobre os povos originários. Muitos dos documentos presentes nos livros didáticos foram produzidos sob a perspectiva do colonizador, carregando uma visão eurocêntrica, preconceituosa e estereotipada, especialmente aqueles elaborados durante o período colonial — período em que, geralmente, a história indígena está representada. Assim, quando esses discursos são apresentados sem a devida problematização, os livros didáticos podem reforçar imagens negativas sobre os povos indígenas.

Na maioria dos primeiros textos escritos ou das imagens produzidas sobre os indígenas, observa-se uma abordagem frequentemente binária: ora retratados como dóceis, em um cenário idílico e romantizado; ora como bárbaros, canibais e inimigos da civilização a serem combatidos. Essa última representação torna-se predominante à medida que a colonização avança, como aponta Sadlier (2016):

“Quando a decrescente população indígena se tornou mais problemática do que útil para os colonizadores [...] as representações de um povo gentil e nobre foram substituídas por imagens de comedores de homens que ou tinham de se submeter e ‘viver como nós’ ou deviam ser eliminados” (p. 69).

Portanto, a presença de documentos deve vir acompanhada de seu contexto de produção, possibilitando uma leitura crítica. Isso é especialmente relevante no caso de documentos iconográficos, visto que os livros didáticos têm incorporado cada vez mais imagens em seu corpo de texto, seja como mera ilustração, seja como fonte para reflexão. Tal processo é descrito por Bressanin e Almeida (2020):

“Com o avanço da historiografia brasileira a respeito da iconografia como fonte de pesquisa histórica, os livros didáticos de História tornam-se repletos de imagens que permitem realizar um profundo mergulho no passado [...] As ilustrações, desenhos, fotos, gravuras, figuras não são mais utilizadas simplesmente num livro didático para deixá-lo mais bonito ou chamativo. A iconografia é tomada como registro histórico, com os quais o historiador e o professor de História devem estabelecer um diálogo contínuo” (p. 8).

Não é raro encontrar nos livros didáticos ilustrações de artistas famosos representando os povos originários, como Albert Eckhout, Thevet, Theodor de Bry, Frans Post, entre outros. Essas imagens frequentemente ressaltam as práticas antropofágicas realizadas por alguns povos indígenas, desconsiderando seu caráter social e cultural e reduzindo-as a um simples “canibalismo”. Muitas vezes, é essa a representação que permanece sobre os povos indígenas: nus, pintados, ornamentados com penas, brincos e adereços, vivendo na floresta e comedores de gente. A escolha de trazer fontes imagéticas que aprisionam o indígena no passado é prejudicial para que os alunos compreendam a diversidade e as transformações culturais pelo qual passaram.

As atividades e exercícios presentes nos livros didáticos são uma fonte valiosa de análise, pois ajudam a compreender como os conteúdos são trabalhados com os alunos. Verificar se há material sobre a temática indígena e de que forma ele é abordado é essencial, uma vez que essas atividades podem incentivar uma leitura crítica do material, promovendo reflexões sobre os contextos históricos apresentados e sua relação com os desafios enfrentados pelos povos indígenas na atualidade. Por outro lado, quando mal elaboradas, essas atividades podem reforçar estereótipos e imagens negativas já mencionadas.

**FIGURA 2. CENA DE CANIBALISMO NO BRASIL ÍNDIOS DEVORARAM SEUS INIMIGOS E PRISIONEIRO**



Fonte. Gravura de "Admirante Narratio Americae" de Theodore de Bry (1528-1598) Theodore de Bry. Musee de la Marine, Paris, France / Bridgeman Images.

O discurso disseminado nas décadas de 1970 sobre a inevitável extinção dos povos originários torna-se cada vez mais anacrônico quando observamos a realidade contemporânea. Dessa forma, analisar se os materiais didáticos apresentam dados atualizados sobre a população indígena é essencial para que os estudantes reconheçam sua resistência e presença no território nacional. Esse tipo de informação permite estabelecer relações entre passado e presente, além de contribuir para a compreensão da diversidade étnica e cultural do Brasil. Por outro lado, a ausência desses dados ou a apresentação de informações imprecisas pode reforçar o discurso do desaparecimento, uma ideia ultrapassada que há muito deveria ter sido superada.

Assim como a análise dos conteúdos, é essencial observar os termos utilizados para se referir aos povos indígenas e para definir sua história. O uso de termos, como por exemplo "descoberta", amplamente presente em muitos manuais didáticos, gera um efeito prejudicial na percepção histórica dos alunos, pois faz com que a chegada dos europeus seja o marco inicial da história americana, como se o continente não tivesse passado antes disso. Ao mesmo tempo,

essa visão coloca os europeus como protagonistas e relega os povos originários a um papel de coadjuvantes (Telles, 1987). Outros termos, como "caboclo", "bugre", "selvagem" e "primitivo", podem nos ajudar a perceber um racismo que, muitas vezes, está implícito no texto, de forma velada, mas que projeta uma concepção de indivíduo muito clara: a de inferioridade.

Para tanto, é fundamental que os materiais didáticos tragam à tona a questão das terras, que tratem do processo e do projeto de colonização que escravizou, dizimou e expropriou milhares de terras, redistribuídas a alguns poucos privilegiados, que tratem das bandeiras, das guerras justas, do processo de criação dos aldeamentos, das políticas indigenistas do Estado, que tinham como objetivo último uma conversão forçada ao cristianismo, o apagamento cultural e uma miscigenação compulsória, com o intuito de destituir o indígena de sua própria identidade e, portanto, de seus direitos de acesso à terra.

E que enfrentam, ainda hoje, como bem ressalta Silva (1987):

“É a orientação política nacional que faz o progresso passar por cima das aldeias, inutilizando sua ecologia, desrespeitando a vida. A questão da terra indígena é a questão fundiária que afeta milhões de outros brasileiros sem terras e sem condição de sobrevivência” (p. 141).

Concluimos que se trata de uma questão fundamental, visto que o processo de expropriação de territórios indígenas não cessou, mesmo diante dos avanços constitucionais obtidos em 1988. Ainda há muito a se fazer para garantir que os povos originários tenham acesso a um bem que lhes pertence, tornando imprescindível a abordagem desse tema no ensino de História.

## CONCLUSÃO

Uma análise inicial já indicou diferenças significativas nas representações desses povos ao longo das décadas. Livros publicados antes das reformas educacionais de 1990 frequentemente apresentam estereótipos e omissões quanto ao protagonismo indígena. Em contrapartida, obras mais recentes, produzidas após a implementação de diretrizes educacionais voltadas para a valorização da diversidade cultural, revelam avanços na forma como os povos originários são retratados, ainda que persistam desafios e limitações.

O uso de bancos de dados, como o Microsoft Access, mostrou-se uma solução eficaz para lidar com o grande volume de informações a serem coletadas nesta pesquisa. Essa ferramenta permitiu não apenas organizar os dados de forma eficiente, mas também viabilizar análises mais detalhadas e integradas, combinando métodos quantitativos e qualitativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. **O racismo nos livros didáticos**. In: SILVA, Aracy L. de (org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. **O processo de Avaliação dos livros didáticos – História**. In: Simpósio Nacional da Anpuh. *História: Fronteiras / Associação Nacional de História*. São Paulo: Humanitas/FFLC/USP: ANPUH, 1999.
- BRESSANIN, Cesar Evangelista Fernandes; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Cultura escolar em evidência: o livro didático de história e sua iconografia**. *Anais Educon*, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 13, p. 1-15, set. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.29380/2020.14.13.83>.
- CORREA, Gustavo Cavalcante; ÁVILA, Nícollas Aguiar; SILVA, João Gabriel de Oliveira; CARR, Carolina Nunes; CARR, Renato Ferreira. **Microsoft Access: everything you need to know to manage to manage your database effectively**. *Research, Society and Development*, [S. I.], v. 12, n. 5, p. 1-7, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i5.41324>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- MOTA, Lucio Tadeu, RODRIGUES, Isabel Cristina. **A questão indígena no livro didático "toda a história"**. *Hist. Ensino*, Londrina, v. 5, p. 41-59, out. 1999.
- SADLER, Darlene J. **Brasil imaginado: de 1500 até o presente**. São Paulo: EDUSP, 2016.
- SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação**. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, abr. 2017. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-596X2017000100021&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2017000100021&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 jan. 2025. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>.
- TELLES, Norma. **A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora**. In: SILVA, Aracy L. de (org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

# O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Gabriel Antonio Lopes da Silva



Ailton José Morelli



Dijck, Nieborg e Poell (2020) discutem o conceito de plataformização entre várias áreas do conhecimento como: software, negócios, economia política crítica e estudos culturais. É importante destacar que a plataformização deve ser pensada como um processo dinâmico, e não uma algo único. O campo de software vai definir a plataformização como “penetração de extensões das plataformas na *web* e o processo no qual terceiros preparam seus dados para as plataformas” (Dijck, Nieborg e Poell, 2020, p. 4). Nesse sentido as plataformas são vistas como infraestruturas tecnológicas que moldam e facilitam interações entre os usuários finais e os complementadores por meio de mecanismos baseados em coleta, processamento e monetização de dados. A economia política crítica se baseia na análise das relações de poder, exploração e governança. Esse campo de estudo também destaca como as plataformas digitais não só viabilizam transações econômicas, mas também concentram riqueza, controle e influência política em um pequeno número de corporações globais, como Google e Facebook (Dijck, Nieborg e Poell, 2020). Pesquisadores dessa área ressaltam que o processo de plataformização não é neutro, pelo contrário, ele aprofunda desigualdades econômicas e sociais, além de explorar os dados dos usuários.

O campo de estudos culturais vai abordar a plataformização a partir de uma perspectiva que privilegia as transformações culturais e sociais causadas pela ascensão das plataformas digitais, analisando como essas estruturas moldam e são moldadas pelas práticas culturais e imaginários sociais (Dijck, Nieborg e Poell, 2020). Ao contrário de outros campos que se concentram em aspectos econômicos ou estruturais, os estudos culturais estudam o impacto das plataformas nas práticas cotidianas, nos valores culturais e na organização das relações sociais. Esse campo questiona como as plataformas transformam as formas de expressão, interação e trabalho, e ao mesmo tempo, Essas práticas culturais influenciam o desenvolvimento e a configuração das plataformas.

Por fim, a área de negócios compreende a plataformização como um processo econômico focado no desenvolvimento, sustentação e ampliação de mercados multilaterais (Dijck, Nieborg e Poell, 2020). Nesse campo de estudo, as plataformas digitais são vistas como agentes estratégicos que intermediam diferentes segmentos de um mercado, conectando consumidores, criadores de conteúdo, anunciantes e outros participantes, sempre com o objetivo de otimizar a eficiência, gerar valor econômico e fortalecer vantagens competitivas. Além disso, os estudos de negócios analisam como as plataformas transformam a economia ao viabilizar novas formas de monetização baseadas em dados. Essas plataformas não apenas promovem a interação entre diferentes atores, mas também capturam e processam dados sobre o comportamento dos usuários, permitindo a personalização de serviços, a melhoria da experiência do consumidor e o aumento da lucratividade (Dijck, Nieborg e Poell, 2020).

A plataformização no Estado do Paraná se intensifica a partir de 2020 em decorrência a pandemia de covid-19. Pensando nesse processo, reconhecemos que a economia política crítica é a que mais se aproxima do processo de plataformização no nosso Estado, e é a que utilizaremos de base como conceituação da mesma. Entre 2020 a 2024 é o período em que mais acompanhamos inserção de plataformas, *softwares*, programas e aplicativos na rede pública de educação conforme aponta a Agência Estadual de Notícias (AEN).

Segundo o site da Secretaria Estadual de Educação (SEED), atualmente são 11 plataformas educacionais, e 25 ferramentas educacionais divididas entre aplicativos, ferramentas web e canais educacionais. Os objetivos desta pesquisa são discutir a quantidade de plataformas na rede pública de educação do Paraná, levantar questões acerca do tema envolvendo os alunos, professores e colégio, além de levantar problemáticas sobre a formação de professores. Neste artigo discutiremos questões como: os professores sabem usar essas plataformas? Os alunos têm condições para fazer uso das plataformas? e por fim, o colégio tem infraestrutura para receber essas tecnologias?

Para isso foi feito análise do documento “Percepção dos professores sobre a plataformização da educação no Estado do Paraná”. Este relatório foi feito pelo Instituto Pesquisas de Opinião (IPO) a pedido da Associação dos Professores do Paraná (APP) ou APP-Sindicato. Esta pesquisa se justifica, pela relevância do tema no atual contexto, onde as tecnologias estão cada dia mais inseridas no dia a dia da humanidade, e consequentemente inseridas nas escolas. Além disso, também se justifica pela ausência de pesquisas em torno da metodologia de pesquisa que envolve o relatório de pesquisa solicitado pela APP-Sindicato.

O excesso de plataformas educacionais pode levar à padronização dos processos pedagógicos, desvalorização do trabalho docente e expansão da privatização, como afirma Barbosa e Alves (2023). Além disso, conforme o relatório do IPO (2023), 40,1% dos profissionais da educação consideram negativas as plataformas digitais na educação. Barbosa e Alves (2023) também discutem em seu texto que, muitas vezes, as plataformas impõem modelos pré-definidos de planejamento, avaliação e ensino, fazendo com que o professor seja apenas um executor de materiais e estratégias criadas fora do ambiente escolar, levando ao desvio de sua função.

Os autores também discutem sobre o controle gerado pelo uso excessivo das plataformas (Barbosa e Alves, 2023). Nesse sentido, 95,0% dos professores do Paraná “percebem que há cobranças por resultados e metas em relação ao uso de plataformas digitais” (IPO, 2023), além de 73% se sentirem obrigados a usar as plataformas durante as aulas. Dessa forma, é perceptível que o Governo do Estado do Paraná aparenta trabalhar para minimizar as ações independentes dos professores em sala, aumentando a dependência das aulas às

plataformas educacionais, e diminuindo a possibilidade do docente preparar e organizar sua aula. Com a diminuição do trabalho docente, vemos a carreira ser desvalorizada, além de comprometer a formação dos alunos. “Nós não estamos dando aulas, estamos apenas preenchendo plataformas” é o que diz um professor da rede estadual de educação (Fernandes, *online*, 2024)

Muitos professores se sentem sobrecarregados pelo excesso de plataformas e pela necessidade do cumprimento de metas (IPO, 2023). Pasini e Silva (2024) expõem que além disso, os profissionais não possuem formação adequada para o uso das plataformas, muitos docentes não recebem suporte suficiente, o que gera insegurança e resistência ao uso das plataformas. Brito (2006) também destaca sobre a falta de formação adequada dos professores. Em seu texto, ela critica os cursos de capacitação dizendo que eles falham em 3 aspectos: propósito, método e significado. Ela defende a necessidade de uma formação continuada mais crítica e reflexiva, possibilitando que os professores utilizem essas ferramentas digitais para promover uma educação mais criativa, crítica e significativa.

No Estado do Paraná, 39,3% dos professores afirmam não ter recebido treinamento nenhum para fazer uso das plataformas, enquanto 35,3% dizem ter recebido apenas algumas informações (IPO, 2023). Sendo assim, podemos concluir que 74,6% dos professores têm dificuldades ao fazer uso das plataformas digitais, por falta de preparo vindo da Secretaria de Educação. Nota-se que faltou da Secretaria preparo antes de compartilhar e disponibilizar as tecnologias aos professores. Não somente isso, o despreparo se mantém, porque além de ter a disponibilidade da plataforma, a Secretaria de Educação ainda sim não realiza cursos de capacitação ou formação continuada para que os professores possam fazer uso dos meios tecnológicos, ou que possam usar eles em sua maior capacidade. 19,9% de 48,8% afirmam que falta preparo para o uso (IPO, 2023).

Na sequência, Brito (2006) leciona que, embora as tecnologias estejam cada vez mais presentes no ambiente educacional, e no dia a dia, seu uso eficaz depende não só da técnica, mas também da construção de sentido sobre essas ferramentas. Porém, “Os alunos, embora consumidores de tecnologias, muitas vezes carecem de habilidades para utilizá-la de forma eficaz no processo de aprendizagem” (Yabushita, Basso, Rosa e Marcolino, 2023, p.7). Nesse sentido, além de não haver capacitação para os docentes, muitas crianças e adolescentes não têm habilidades para o manuseio das plataformas digitais. Brito (2006) relaciona a falta de habilidades dos alunos, com a má formação de professores. Porque quando os docentes não recebem a formação adequada, essa lacuna se reflete no aprendizado dos alunos, limitando a construção de um conhecimento mais profundo e crítico sobre essas ferramentas (Brito, 2006).

Não somente isso, no relatório realizado pelo IPO, 67% dos docentes consideram que os alunos têm dificuldades para fazer uso das plataformas digitais. As dificuldades relatadas envolvem: não saberem utilizar o computador e não saberem usar a plataforma por não ser intuitiva (IPO, 2023). A plataformização agrava ainda mais a desigualdade social referente ao acesso à internet. Muitos profissionais reconhecem que os alunos não têm recursos para fazer acesso às plataformas fora da escola, o que compromete integralmente o processo de ensino e aprendizagem. Temos de um lado, a exigência da Secretaria para que a plataforma seja utilizada, para que tarefas e atividades de casa sejam enviadas para realizar na plataforma, e alunos que não possuem condições e nem recursos para utilizá-los sem estarem na instituição.

A questão estrutural também pesa nesse excesso de plataformas educacionais. Conforme o IPO (2023), 39,7% dos professores afirmam que as escolas não têm estrutura básica para o uso de plataformas, dentre conectividade e laboratórios de informática. Não é somente os profissionais que devem receber melhores capacitações para fazer uso das plataformas, as instituições de ensino também devem receber investimentos para melhorar sua infraestrutura, é o que afirma Almeida e Júnior (2000).

Em seu texto, os autores também criticam o atual modelo de laboratório de informática, “Laboratórios de Informática costumam, por exemplo, viabilizar a adoção de modelos de informatização das escolas em que o professor regular não tem vez!” (Almeida e Júnior, 2000, p. 15). O atual modelo, desperta nos alunos uma sensação da qual eles não terão aulas com o professor regular, como de história, matemática entre outros. Ele cria a sensação de que outro profissional irá lecionar (Almeida e Júnior, 2000).

“De todas as experiências que a utilização de laboratórios de Informática costuma induzir, uma é especialmente limitante e pode ser resumida em uma cena bem comum: a de um ou dois alunos frente ao computador, utilizando um software qualquer.” (Almeida e Júnior, 2000, p. 16)

Além disso, nas salas de aula do Paraná, 72,3% dos professores relatam que os equipamentos dos laboratórios são adequados, mas não suficientes (IPO, 2023). Brito (2006), critica a falta de materiais adequados, como equipamentos e conexão, para adoção e uso das tecnologias nas escolas.

## CONCLUSÃO

Por fim, a plataformização da educação pública do Paraná é marcada por falta de investimentos na formação continuada dos professores, na infraestrutura dos colégios e no suporte aos alunos. A partir da conceituação proposta por Dijck, Nieborg e Poell (2020), nota-se que as plataformas digitais, vistas como uma infraestrutura tecnológica, moldam as relações de ensino e aprendizagem ao intermediar interações e coletar dados. A plataformização também é marcada por duras críticas dos docentes e de seus representantes, além de diversos

problemas, como a padronização do ensino, a falta de liberdade dos professores para preparar as aulas, a exposição de alunos a constrangimentos envolvendo suas condições financeiras e a saúde dos professores (IPO, 2023).

A falta de formação adequada dos professores para o uso das ferramentas é um fator crítico, com 74,6% dos docentes relatando dificuldades devido à ausência de capacitação adequada (IPO, 2023). Desencadeando em uma brecha que compromete diretamente a qualidade da educação ofertada. Não somente a formação dos professores, mas também a formação e a preparação dos alunos para fazerem uso do meio digital é um fator crítico que afeta a qualidade do ensino.

A infraestrutura escolar é insuficiente para comportar a quantidade de plataformas digitais que o Governo do Paraná oferece. Com laboratórios de informática sem capacidade para atender todos os alunos, com colégios sem conexão de internet suficiente para atender a demanda, tanto a demanda administrativa do colégio, quanto essa demanda de uso das plataformas. Evidencia-se assim um cenário de desigualdade no acesso às tecnologias, uma carência de equipamentos adequados para a instituição. Essa combinação de fatores acentua a sobrecarga docente, limita a autonomia pedagógica e restringe as possibilidades de criatividade na sala de aula.

Sendo assim, é indispensável repensar a maneira como as plataformas têm sido impostas aos colégios, estudantes e professores, além de repensar as metas impostas aos professores que limitam seu trabalho e sua função social. Nesse sentido, é ideal que o Governo pense em possibilidades para lidar com a desigualdade social que atinge os alunos que não possuem recursos e meios para fazer uso das plataformas digitais em casa, e que acabam ficando deslocados das atividades propostas pelos professores. Além de aumentar e realizar investimentos efetivos para que as plataformas digitais sejam utilizadas para aproveitar seu potencial educativo e pedagógico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando José de, JÚNIOR, Fernando Moraes Fonseca. Criando ambientes inovadores. In: Educação e Informática .São Paulo: p. 57-96, 2000;

BARBOSA, Renata Peres, ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. In: Revista e-Curriculum. São Paulo: v. 21, p. 1-26, 2023;

BRITO, Glaucia da Silva. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu: 2006;

FERNANDES, Mayala. ‘Não estamos dando aulas, apenas preenchendo plataformas’, dizem professores da rede pública do PR. Curitiba: 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/08/20/nao-estamos-dando-aulas-apenas-preenchendo-plataformas-afirmam-professores-da-rede-publica-do-parana/#:~:text=%22N%C3%B3s%20n%C3%A3o%20estamos%20dando%20aulas,n%C3%A3o%20est%C3%A1%20acontecendo%22%2C%20complementa>. Acesso em: 3 mar. 2025;

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; SILVA, Ivanir Gomes da. Plataformização da Educação no Estado do Paraná: Caminhos para a Padronização do Trabalho Pedagógico. In: Revista Pleiade. Foz do Iguaçu: v. 18, n. 43, p. 18-29, abr.-jun. 2024;

YABUSHITA, Andreia Melania Motter, BASSO, Cassiane Gris, ROSA, Valdir, MARCOLINO, Anderson da Silva. As plataformas educacionais do ensino básico paranaense: potencialidades e desafios. In: Arquivos do Mudi. Jandaia do Sul: v. 27, n.3, p. 57-69, 2023;

PARANÁ, Secretaria de Educação. Ferramentas educacionais. Curitiba: 2025. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ferramentas\\_educacionais](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ferramentas_educacionais). Acesso em: 2 mar. 2025;

PARANÁ, Secretaria de Educação. Plataformas educacionais. Curitiba: 2025. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas\\_educacionais](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais). Acesso em: 2 mar. 2025;

PARANÁ, Agência Estadual de Notícias. Curitiba: 2025. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/>. Acesso em: 2 mar. 2025.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. In: Revista Fronteiras. São Leopoldo: v. 22, n. 1, 2020.

# MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NAS ABORDAGENS DE TEMAS SENSÍVEIS

Karina Michelle Alves



O presente capítulo está busca analisar à rotina do ser docente e de seus desafios, buscando responder questionamentos que por vezes se tornam debates rotineiros ao ser professor e toda complexidade da sala de aula, partindo do princípio que o ensino tradicional já não atende às demandas atuais da sociedade. Conforme Maurice Halbwachs (1990), a memória coletiva é moldada pelas interações sociais e culturais, e, nesse contexto, as redes sociais emergem como novos quadros sociais que influenciam a formação das memórias dos educandos.

Já não cabe mais a relação de educador-educando tendo o primeiro como narrador de conhecimentos a serem depositados em uma caixa vazia, pois vivemos um momento de fluidez da informação e notadamente o professor não é mais visto como o dono do saber, sendo constantemente questionado e ou bombardeado por informações vindas de redes sociais como TIKTOK, X, YOUTUBE entre tantas outras. Entendendo que os conteúdos acessados pelos educandos e trazidos para dentro do ambiente escolar nem sempre são fidedignos aos fatos incorrendo em senso comum e por vezes tratar-se de FANFICS de temas rentáveis que podem trazer maiores engajamentos e estes YOUTUBES ou TIKTOKS.

É necessário, então, realizar estudos direcionados que compreendam este movimento crescente e como o ambiente escolar é afetado especificamente em sala de aula. Ao considerar o ensino de História, a temática "Memórias do Holocausto" foi escolhida primeiramente por ser um assunto sensível, que gera uma resposta emocional significativa na população, tornando-se assim um tema "vendável" e lucrativo para aqueles que produzem ou reproduzem conteúdo sobre ele. Por esse motivo, ao realizar uma busca simples nas diversas redes sociais utilizadas atualmente, encontramos uma imensa quantidade de produções sobre o tema. Em segundo lugar, a escolha da temática deve-se à curiosidade que ela desperta em uma parte considerável dos educandos, especialmente no Ensino Médio, o que levanta preocupações relacionadas às inverdades ou ao negacionismo que podem ser encontrados nessas buscas.

Entendendo a problemática entre redes sociais, conteúdos históricos e o ensino de História, a pesquisa busca responder se, ao invés de somente combater a desinformação por meio de imposição, ignorá-la ou nos manter como detentor da verdade, é possível, de alguma maneira, apropriar-se desses conteúdos de diferentes didáticas e formatos para utilizá-los a favor do ensino de História.

Essa análise abordar uma problemática atual e crescente no ambiente escolar, em um momento em que continuidade e ruptura se contrapõem. A resistência ao abandono do ensino tradicional, somada à invasão da tecnologia e ao fácil acesso à informação, gera conflitos no ambiente escolar. Segundo Halbwachs (1990), a memória coletiva é continuamente

reconstruída através das narrativas compartilhadas. Assim, é essencial entender como essas novas formas de comunicação moldam a memória histórica dos alunos.

Sendo necessária então a coleta e análise de documentos e dados, a pesquisa propõe, por meio destas análises de documentos, produtos e realidades destes educandos, responder a questionamentos sobre a qualidade dos materiais disponíveis em plataformas digitais e verificar se há possibilidade de apropriação e utilização desses conteúdos, que são tão íntimos e atrativos para nossos educandos, em nossa didática de sala de aula, seja por meio de confirmação ou refutação.

Intenciona-se, assim, instigar este debate que vem se tornando tão rotineiro na atualidade para além do campo escolar e da academia.

Construir propostas de utilização de conteúdos disponíveis na internet na temática das memórias de sobreviventes do holocausto no ensino de história em sala de aula.

Selecionar, analisar e comparar vídeos com o tema da memória do Holocausto em relação a seu conteúdo historiográfico e forma de apresentação.

A análise foi realizada a partir da seleção de vídeos que abordam o tema "Memórias do Holocausto", disponíveis nas plataformas YouTube e TikTok. Foram escolhidos conteúdos que combinam a narrativa histórica com depoimentos de sobreviventes, reflexões sobre o impacto do Holocausto e materiais educativos, visando a integração do tema com os conteúdos programáticos do Ensino Médio. A metodologia consistiu em uma análise qualitativa, considerando os seguintes critérios:

1. Relevância histórica – A precisão e o contexto histórico apresentados.
2. Formato e acessibilidade – A forma como os conteúdos são apresentados (depoimentos, animações, documentários) e sua adaptação ao público jovem.
3. Potencial de engajamento – Como os vídeos podem despertar a empatia e o senso crítico nos alunos.
4. Adequação didática – Possibilidades de integração desses materiais no ambiente escolar e com a metodologia de ensino.

Análise dos Conteúdos:

## **YOUTUBE**

Vídeo: Holocausto | Memória dos campos de concentração, com o judeu Joseph Nichthauser (2002): Este vídeo apresenta o depoimento de Joseph Nichthauser, um sobrevivente do Holocausto, e oferece um relato direto e pessoal sobre as experiências vividas nos campos de concentração. O depoimento de sobreviventes é um recurso didático valioso, pois permite que os alunos se conectem emocionalmente com a história. Para o Ensino Médio,

ele pode ser utilizado para aprofundar a discussão sobre as consequências humanas do Holocausto, ampliando a compreensão dos alunos sobre os aspectos psicológicos e sociais do evento.

Vídeo: Dia em Memória das Vítimas do Holocausto 2011: Este conteúdo oferece uma reflexão sobre a importância de lembrar o Holocausto para que tais atrocidades não se repitam. O formato de cerimônia oficial pode ser útil para discutir a memória coletiva e os mecanismos de preservação da história, abordando temas como negação do Holocausto e a importância da educação para a prevenção de crimes contra a humanidade.

## TIKTOK

*@memorialdoholocausto*: Os vídeos curtos do Memorial do Holocausto no TikTok são interessantes por sua capacidade de resumir informações históricas em poucos segundos, usando músicas e efeitos visuais que atraem a atenção do público jovem. Embora os vídeos de TikTok sejam limitados em profundidade, sua natureza dinâmica pode ser utilizada como ponto de partida para discussões em sala de aula, incentivando os alunos a realizar pesquisas adicionais e a refletir sobre o papel da memória histórica.

*@deboraboliveira*: A abordagem de Debora Oliveira no TikTok é mais reflexiva e humaniza o tema ao conectar o Holocausto com questões atuais, como preconceito e intolerância. Este tipo de conteúdo é relevante para trabalhar a empatia dos alunos e suas habilidades de pensamento crítico, ao mostrar como o Holocausto se relaciona com a luta contra o ódio e a discriminação nos dias de hoje.

A análise dos conteúdos selecionados nas plataformas YouTube e TikTok, voltados para o tema "Memórias do Holocausto", revelou uma diversidade de abordagens que, quando bem aplicadas, oferecem um potencial significativo para a formação de alunos do segundo ano do Ensino Médio. A seguir, são discutidos os resultados da análise com foco na relevância histórica, no formato de apresentação, no engajamento do público e na adequação pedagógica dos vídeos, bem como a sua aplicabilidade para o uso didático nas escolas.

## RELEVÂNCIA HISTÓRICA E PRECISÃO

A relevância histórica dos vídeos selecionados foi um fator crucial na análise. O vídeo "Holocausto | Memória dos campos de concentração, com o judeu Joseph Nichthausen" (2002) e o "Dia em Memória das Vítimas do Holocausto 2011" (YouTube) são particularmente ricos em conteúdo histórico, uma vez que apresentam relatos de sobreviventes e reflexões institucionais sobre a memória coletiva do Holocausto. Estes vídeos se destacam pela precisão histórica, ao fornecerem informações sobre os campos de concentração, a experiência dos judeus durante o regime nazista e a importância da memória histórica para evitar a repetição de atrocidades.

Os depoimentos de sobreviventes, como o de Joseph Nichthausen, têm um poder educativo único. A narrativa de um sobrevivente do Holocausto oferece uma experiência sensorial e emocional profunda que facilita a compreensão da magnitude do sofrimento humano durante o evento histórico. Em sala de aula, esses vídeos podem ser usados para introduzir o tema de forma impactante, gerando uma discussão inicial sobre as consequências humanas e sociais do Holocausto. Contudo, é importante que os professores complementem essa abordagem com fontes secundárias, como livros ou artigos acadêmicos, para garantir uma análise mais crítica e detalhada do tema.

Já os vídeos do TikTok, como os conteúdos do @memorialdoholocausto e @deboraboliveira, abordam o tema com uma perspectiva mais curta e dinâmica, ideal para despertar o interesse dos alunos. Embora esses vídeos apresentem menos profundidade histórica, eles funcionam como uma introdução leve e acessível ao tema, o que pode ser explorado em sala de aula para estimular a curiosidade dos estudantes e incentivá-los a realizar pesquisas mais profundas sobre o Holocausto. A precisão histórica desses vídeos é um ponto de atenção, pois é importante garantir que a superficialidade das informações não prejudique o entendimento adequado do evento.

## FORMATO E ACESSIBILIDADE

A análise do formato de apresentação revelou diferenças significativas entre os vídeos das duas plataformas. O YouTube, com vídeos mais longos, permite uma abordagem detalhada do tema. O conteúdo do YouTube é ideal para ser utilizado de maneira mais didática, em atividades que envolvem análise crítica de textos, discussão em grupo e compreensão profunda da história do Holocausto. O vídeo de Joseph Nichthausen, por exemplo, pode ser utilizado para gerar debates sobre o impacto psicológico do Holocausto, destacando as consequências do trauma nos sobreviventes e a necessidade de preservar a memória histórica.

Por outro lado, o **TikTok**, com seu formato de vídeos curtos e dinâmicos, pode ser usado para engajar os alunos de maneira rápida e eficiente. Esses vídeos são ideais para ser exibidos no início da aula, como uma forma de despertar o interesse e gerar curiosidade no tema. No entanto, dada a limitação de tempo, os vídeos do TikTok não fornecem informações detalhadas, o que torna sua utilização mais adequada para dar início a discussões ou estimular questões que os alunos podem explorar posteriormente em atividades mais profundas.

A acessibilidade desses vídeos também é uma vantagem significativa, especialmente para o público jovem, que está mais familiarizado com as plataformas digitais. O formato visual e interativo do TikTok, além da presença de legendas, facilita a compreensão do conteúdo, e a capacidade de ajustar a velocidade de reprodução ajuda os alunos a absorver informações de maneira mais eficiente. Para os vídeos do YouTube, o fato de serem mais longos permite uma exploração mais detalhada e uma análise de fontes históricas diversas.

## **ENGAJAMENTO E POTENCIAL EMOCIONAL**

O engajamento dos alunos com os vídeos depende, em grande parte, do apelo emocional das imagens e dos relatos apresentados. O conteúdo no YouTube, especialmente o depoimento de sobreviventes, é altamente eficaz para gerar empatia. A conexão emocional proporcionada pelos relatos pessoais e as imagens de arquivos históricos é uma ferramenta poderosa para sensibilizar os estudantes, incentivando-os a refletir sobre os direitos humanos, a tolerância e o respeito às diferenças.

O uso de depoimentos em primeira pessoa, como o de Joseph Nichthausen, ajuda a humanizar o tema e facilita a compreensão do sofrimento humano em um contexto de genocídio. Essa abordagem é especialmente útil para alunos do segundo ano do Ensino Médio, pois permite que eles se conectem emocionalmente com a história e, ao mesmo tempo, desenvolvam uma consciência crítica sobre os mecanismos que levam à intolerância e ao preconceito.

Os vídeos do TikTok, por sua vez, têm um apelo mais superficial, mas não deixam de ter um impacto significativo. A rapidez e o formato visual atrativo são ideais para despertar a curiosidade dos alunos e iniciar discussões em sala de aula. Embora não ofereçam a mesma profundidade emocional que os depoimentos dos sobreviventes, esses vídeos podem ser eficazes para introduzir o tema e estimular os alunos a refletirem sobre a relevância do Holocausto no mundo contemporâneo, fazendo conexões com questões atuais, como a intolerância religiosa, o antissemitismo e os direitos humanos.

## ADEQUAÇÃO DIDÁTICA E INTEGRAÇÃO AO CURRÍCULO

Para o segundo ano do Ensino Médio, a utilização dos vídeos sobre o Holocausto deve ser planejada com cuidado para garantir que os alunos não apenas assistam aos conteúdos, mas também sejam desafiados a analisar criticamente as informações apresentadas. Os vídeos podem ser integrados ao currículo de História, complementando as aulas sobre a Segunda Guerra Mundial, a ascensão do nazismo e os efeitos do Holocausto nas sociedades pós-guerra. Além disso, podem ser utilizados como base para atividades interdisciplinares, envolvendo outras áreas do conhecimento, como Filosofia, Sociologia e Língua Portuguesa.

Os vídeos do **YouTube**, pela sua profundidade, são mais indicados para atividades de análise crítica e pesquisa. O conteúdo pode ser utilizado como ponto de partida para debates em sala de aula, onde os alunos podem discutir questões relacionadas aos direitos humanos, o papel da memória histórica e a importância da educação para evitar a repetição de tragédias como o Holocausto. Por outro lado, os vídeos do **TikTok** podem ser empregados de forma complementar, como uma maneira de captar a atenção dos alunos antes de aprofundar o estudo com fontes mais extensas. A utilização de vídeos curtos para gerar curiosidade e provocar perguntas pode estimular os alunos a buscar mais informações sobre o tema, promovendo um aprendizado ativo.

## CONCLUSÃO

A pesquisa proposta, que buscou analisar conteúdos sobre as “Memórias do Holocausto” disponibilizados em plataformas digitais como YouTube e TikTok, revelou o quanto essas novas formas de comunicação têm o potencial de impactar a educação, especialmente no contexto da sala de aula do Ensino Médio. A utilização de conteúdos audiovisuais, sejam longos ou curtos, surge como uma oportunidade para ressignificar o ensino de História, transformando a maneira como lidamos com temas complexos e sensíveis, como o Holocausto.

Ao longo da análise, ficou evidente que os vídeos selecionados, tanto no YouTube quanto no TikTok, oferecem abordagens distintas que podem ser complementares quando adequadamente integradas ao ambiente escolar.

Enquanto o YouTube, com seus vídeos mais longos e detalhados, permite uma imersão mais profunda no tema, proporcionando uma oportunidade única para discussões e análise crítica, o TikTok, com seus vídeos curtos e dinâmicos, se revela eficaz para atrair a atenção dos estudantes e incitar questões iniciais que podem ser desenvolvidas em atividades subsequentes.

Uma das questões centrais que a pesquisa buscou discutir foi à qualidade dos conteúdos disponíveis nessas plataformas. Embora muitos vídeos ofereçam uma abordagem inicial válida sobre o Holocausto, é fundamental que o professor atue como mediador, guiando os alunos para uma análise mais crítica e aprofundada. A temática do Holocausto, por ser sensível e emocionalmente envolvente, é frequentemente abordada de maneira superficial ou imprecisa nas redes sociais, o que pode alimentar o negacionismo ou a distorção dos fatos históricos. Nesse sentido, a figura do educador é essencial para contextualizar e ampliar as discussões que surgem a partir desses vídeos, garantindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão adequada e respeitosa da memória histórica do evento.

Ao considerar o uso desses conteúdos como ferramentas didáticas, é possível perceber que a abordagem das Memórias do Holocausto pode ser enriquecida ao utilizar essas plataformas digitais de maneira estratégica. O professor, ao selecionar vídeos que proporcionem reflexões emocionais e intelectuais, pode engajar os alunos de forma mais profunda, estimulando-os a questionar e, ao mesmo tempo, a refletir sobre a importância da preservação da memória histórica. Ao integrar o conteúdo do YouTube e do TikTok ao currículo escolar de forma planejada, a aprendizagem se torna mais dinâmica e relevante, pois explora a fluidez das informações digitais enquanto fortalece a construção de conhecimento.

É imprescindível, no entanto, que a adoção dessas ferramentas seja feita com um olhar crítico e pedagógico. Os vídeos encontrados nessas plataformas devem ser vistos não como fontes isoladas de conhecimento, mas como elementos que podem ser complementados por materiais acadêmicos, fontes primárias e discussões que incentivem a análise crítica.

Além disso, a exploração dos vídeos deve se dar dentro de uma proposta de ensino mais ampla, que envolva outras abordagens interdisciplinares, como Filosofia, Sociologia, Literatura e Língua Portuguesa, criando um espaço de reflexão mais amplo sobre os temas que permeiam o Holocausto, tais como intolerância, direitos humanos e as consequências da violência.

Portanto, a pesquisa conclui que é possível e desejável utilizar os conteúdos encontrados em plataformas como YouTube e TikTok de forma pedagógica e estratégica. No entanto, essa utilização exige do educador uma postura ativa e crítica, que vá além de simplesmente reproduzir os conteúdos, mas que promova um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam questionar, refletir e desenvolver uma compreensão profunda e crítica dos eventos históricos. O objetivo final não é apenas combater a desinformação, mas utilizar as novas ferramentas de comunicação a favor da educação, transformando o debate sobre temas como o Holocausto em um processo de aprendizagem enriquecedor e significativo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Robson Victor. O uso de redes sociais como prática no ensino de História. *Jamari*, v. 2, n. 1, p.26 mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamari/article/view/1721>. Acesso em: 01 set de 2024

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

BRAZ, B. S. ENTRE SOMBRA E LUZ - O HOLOCAUSTO EM ALGUNS LIVROS PARADIDÁTICOS BRASILEIROS. Boletim do Tempo Presente vol. 11, n. 01. Jan. 2022. p. 29-42. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempopresente>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORAES, Daniela Martins De Menezes. O ensino de história e os usos pedagógicos da rede social digital instagram. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61358>>. Acesso em: 30/08/2024

Fronza, Marcelo. Ensino de História e Internet: aprendizagens conectadas. Marcelo Fronza, Osvaldo Rodrigues Junior (orgs.) – São Paulo: Paruna Editora, 2021.

VALENTE, José Armando. FREIRE, Fernanda Maria Pereira. ARANTES, Flavia Linhalis. Tecnologia e educação [recurso eletrônico]: passado, presente e o que está por vir– Campinas, SP : NIED/UNICAMP, 2018.

### VÍDEOS

YouTube - Joseph Nichthausen e o Holocausto: Holocausto | Memória dos campos de concentração, com o judeu Joseph Nichthausen (2002). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PmeECluT9go>. Acesso em 18 dez de 2024

YouTube - Dia em Memória das Vítimas do Holocausto 2011: Dia em Memória das Vítimas do Holocausto 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ACv0pfzxFwY>. Acesso em 28 dez de 2024.

TikTok - Memorial do Holocausto: @memorialdoholocausto - vídeo sobre a importância de lembrar o Holocausto. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@memorialdoholocausto/video/7462818316965530886>.

TikTok - Debora Oliveira: @deboraboliveira\_\_ - vídeo reflexivo sobre o Holocausto e a intolerância. Disponível em: [https://www.tiktok.com/@deboraboliveira\\_\\_/video/7358015312102493473](https://www.tiktok.com/@deboraboliveira__/video/7358015312102493473).

TikTok - Tawany Rocha - Loucuras da História: @loucurasdahistoria - vídeo sobre documentos históricos do Holocausto. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@loucurasdahistoria/video/7267926438643387654>.

Museu do Holocausto de Curitiba: Canal do YouTube do Museu do Holocausto de Curitiba. Disponível em: <https://www.youtube.com/MuseudoHolocausto>.

# DEMOCRACIA ANTIGA E MODERNA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Alex Aparecido da Costa



O tema do ensino de história no Brasil teve como ponto de destaque os debates em torno da BNCC de 2015. A proposta tinha, entre outros elementos, a perspectiva de redução drástica da presença da História Antiga e da História Medieval nos currículos da disciplina. O parecer para o texto preliminar da área defendia a valorização temática da história do Brasil e da história recente e criticava o que chamava de excesso de conteúdo para além desses temas como fator negativo no processo de letramento histórico.

As críticas levantadas geraram reação das áreas de História Antiga e História Medieval que, após os debates, foram contempladas no componente curricular de História das versões posteriores da BNCC. Não cabe aqui a retomada da referida discussão<sup>13</sup>, mas pontuá-la serve como ponto de referência para ressaltarmos as reflexões em torno do ensino de história no âmbito da História Antiga<sup>14</sup>, reflexões que, inclusive são precedentes às controvérsias ocorridas a partir de 2015.

Tais reflexões apontam que a cultura histórica tradicional em torno do mundo antigo foi construída a partir de referenciais religiosos e cinematográficos e, mais recentemente, a partir de novelas, documentários, muitas vezes sensacionalistas, games, podcasts e outras mídias que vêm surgindo na esteira da revolução digital. É por meio desses canais que, na maioria das vezes se estrutura o conhecimento prévio dos alunos da educação básica, ocorre que esses meios de comunicação raramente oferecem uma perspectiva atualizada em relação às pesquisas mais recentes da História Antiga. Como consequência persiste no senso comum, e até mesmo no ambiente acadêmico, uma visão de viés eurocêntrico sobre a História Antiga.

## **HISTÓRIA ANTIGA: QUESTÕES SOBRE EUROCENTRISMO**

A raiz da ótica eurocêntrica na História Antiga remonta ao século XIX e início do século XX, quando importantes fatores influenciavam a disciplina da História e a pesquisa acerca do mundo antigo. Naquele período a Europa, devido à sua preeminência política e econômica, era hegemônica na construção das narrativas históricas sobre o Ocidente, e também sobre o Oriente, e imprimiu nelas seu pretenso papel central nos processos históricos, especialmente naqueles ocorridos em torno do Mediterrâneo Antigo. Foi nesse período de nascimento da ciência histórica, quando a crença na imparcialidade do historiador e a análise inadequada das fontes escritas dos autores antigos, transmissores das perspectivas das elites e dos conquistadores, que as narrativas dos acontecimentos da antiguidade foram utilizadas de

---

<sup>13</sup> A revista *Mare Nostrum*, v. 8, n. 8 de 2017 dedicou um dossiê sobre o tema que aprofunda o debate em vários artigos.

<sup>14</sup> Nos ateremos aqui às discussões no campo da História Antiga em função de ser nossa área de pesquisa e ressaltamos que as contribuições dos pesquisadores do medievo foram igualmente frutíferas ao debate.

forma anacrônica para justificar e fortalecer os processos de formação dos Estados-nações europeus e o imperialismo deles sobre várias áreas do resto do globo. Nesse sentido, a visão de Roma como elemento civilizador do seu império era fator de justificativa das ações colonialistas europeias na África e na Ásia. Da mesma forma, as noções de povo e nacionalidade eram transpostas para o entendimento das realidades da Grécia e de Roma, entendidas como berços da civilização ocidental, cujo legado era preservado e transmitido pelas potências europeias para o resto do mundo contemporâneo, interpretado como território de barbárie e atraso, assim como foram vistos na antiguidade os povos que viveram além das fronteiras do mundo greco-romano<sup>15</sup>. Essa complexa elaboração baseava-se numa perspectiva unilinear que colocava a Grécia e, principalmente, o Império Romano como ápice daquele processo no qual o Antigo Oriente e o Antigo Egito eram elementos de uma corrida de revezamento histórico identificados como estágios iniciais da civilização, que só se realizaria plenamente por meio das ações de gregos e romanos (Guarinello, 2014).

Podemos destacar duas obras que contribuíram para a desconstrução da perspectiva eurocêntrica da História Antiga a partir da segunda metade do século passado. Em *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*, publicado em 1978, Edward Said, demonstrou que o orientalismo, ao estabelecer uma visão do Oriente como lugar exótico, inferior e estranho contribuiu para justificar a sujeição dos povos orientais. Embora o recorte principal do estudo tenha sido o mundo contemporâneo, principalmente a partir do século XVIII, Said não deixa de destacar o papel dos antigos na construção do orientalismo. A famosa passagem de Heródoto “O Egito é uma dádiva do Nilo” não deve ser entendida apenas como expressão do fascínio do historiador grego pelo papel daquele rio na vida dos egípcios. Tantas vezes repetidas nos livros didáticos de História a afirmação impediu que as mentes ocidentais reconhecessem as diversas realizações egípcias, que teriam sido meros frutos do determinismo geográfico e não da organização social, econômica e política de uma civilização genuinamente africana. E não convém culpar apenas Heródoto por essa construção, pois em outras passagens de sua obra ele reconheceu a importância e as contribuições do Egito, é o recorte e a simplificação promovidos no mundo contemporâneo que devem ser questionados. Em resumo, a História Antiga tradicional deslocou o Egito da África para que suas contribuições ao

---

<sup>15</sup> Ilustram esse contexto a obra *A história do declínio e que do Império Romano*, de Edward Gibbon, publicada entre 1776 e 1788, que estabelecia paralelos entre o Império Romano e o Império Britânico, e também o intrincado debate do *oikos*, que arrastou diversos historiadores em discussões, muitas vezes anacrônicas, acerca das relações econômicas e sociais da antiguidade. Em uma obra recente Guarinello, (2014, p. 17-57), apresenta uma análise da historiografia sobre a antiguidade desde o século XII d.C.

Ocidente fossem aceitáveis ao mesmo tempo que o manteve inferiorizado para justificar sua colonização.

O apagamento das contribuições orientais também foi objeto de estudos de Martin Bernal em *Atena negra: as raízes afro asiáticas da civilização clássica*, de 1987. Nessa obra o autor demonstra que os gregos antigos tinham consciência de que eram herdeiros culturais de muitos valores egípcios e orientais e que foi a partir do século XIX que essa herança passou a ser excluída da construção do conhecimento sobre a Grécia. O eurocentrismo reivindicava para si o legado grego, mas este deveria ser exclusivamente europeu, por isso, entre outros aspectos, as migrações vindas do norte eram enfatizadas e as contribuições orientais eram obscurecidas, deslocando para o oeste a atenção sobre as narrativas sobre o surgimento da chamada civilização ocidental.

As duas obras apontadas podem ser consideradas dentro do contexto dos estudos culturais do pós-colonialismo, quando os interesses dos estudos deixaram de ter como foco as metrópoles e passaram a destacar as periferias em seus aspectos locais e resistências. Essas perspectivas foram abraçadas pela historiografia do mundo antigo, cujas pesquisas passaram a “descolonizar” a História Antiga. Nesse sentido, a Grécia passou a ser entendida como periferia do Império Persa, então centro do sistema-mundo no primeiro milênio, o Império Romano passou a ser analisado não só a partir do centro, mas também de suas províncias e as relações entre a Mesopotâmia, o Levante e o Mediterrâneo começaram a ser entendidas de forma global. Assim Grécia e Roma deixaram progressivamente de serem vistos como pontos culminantes da antiguidade e passaram a ser vistos como partes de um longo processo de integração do Mediterrâneo que ocorria desde a Idade do Bronze (Guarinello, 2010; 2014). Também passou a ser questionada a relação direta entre a antiguidade e a Europa moderna, pois, entre outros motivos, regiões como os países nórdicos, que hoje compõem o continente europeu não tiveram parte nos acontecimentos em torno do Mediterrâneo, ao passo que Egito e Oriente tiveram participação, mas não fazem parte da Europa atual.

Portanto, ao se pensar em legado do mundo antigo deve-se ter consciência que ele não pertence apenas à Europa, mas também é parte da tradição cultural de regiões mais amplas que englobam a África e a Ásia. E mesmo esse aumento de foco não deve nos fazer esquecer que o que tradicionalmente conhecemos como História Antiga diz respeito apenas a uma fração do globo que deixa de lado os processos ocorridos nas demais regiões. Apesar disso, nossos vínculos com o período que chamamos de antiguidade não podem ser negados, mas devemos questionar a reivindicação exclusiva da Europa e do Ocidente sobre a História Antiga, que é a

raiz de seu viés eurocêntrico o qual deve ser combatido. Trata-se, portanto, de um problema de abordagem e não de conteúdo, pois a História Antiga não deve ser estudada por seu suposto legado para a civilização ocidental, mas sim por oferecer reflexões sobre experiências diferentes das nossas, contribuindo assim para análises das alteridades e estabelecimento de relações passado presente que podem enriquecer nossa cultura histórica não por suas semelhanças, mas por suas diferenças (Santos, 2019).

Dentro dessa busca de rompimento com o viés eurocêntrico da História Antiga tradicional, que já não está tão presente na academia, mas persiste na cultura história e no ambiente escolar, pesquisadores brasileiros tem se debruçado sobre as questões que afetam a qualidade do ensino de História Antiga no Brasil. Nesse sentido, destacaremos três discussões que oferecem contribuições importantes para o debate: a questão do livro didático, a formação de professores e as justificativas para o ensino de temas da antiguidade na educação básica.

A pesquisa de Silva (2014) discute o livro didático enquanto instrumento pedagógico para o ensino de História Antiga e identifica uma série de problemas que, decerto é comum com os outros períodos, mas que tem suas particularidades nos conteúdos referentes à antiguidade. Em primeiro lugar destaca-se a presença de informações desatualizadas ou até mesmo equivocadas. Os capítulos relacionados com Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma raramente são escritos por pesquisadores dessas áreas, tornando comum situações como simplificações e ausência de rigor crítico, fornecendo, por exemplo, caráter factual a eventos como a lendária fundação de Roma. A presença de anacronismos no uso de conceitos como imperialismo, colonização e reforma agrária também comprometem o ensino em função da falta de definições claras desses conceitos no contexto do mundo antigo. O autor também aponta o uso inadequado das fontes: os textos escritos dos autores antigos aparecem muitas vezes à margem da narrativa sem interpretação ou orientação para interpretação. Esse viés ilustrativo atinge principalmente as fontes iconográficas, que cumprem uma função generalizante, como imagens referentes à Atenas servindo de referência para toda a Grécia apesar da diversidade cultural do mundo helênico. Em face dessas deficiências o autor defende que as universidades valorizem mais a área de Antiga para que a formação dos professores contribuía para identificação e superação dos problemas apontados.

A questão da formação em História Antiga, levantada por Silva (2014) é aprofundada por Morales (2017) considerando suas contribuições para a formação do professor-pesquisador uma vez que a área oferece reflexões sobre os fundamentos científicos da História e é estratégica para a crítica das velhas narrativas e para a proposição de novas narrativas.

Considerando que as disciplinas dos cursos de História devem contemplar as dimensões de conteúdo, didáticas e teórica, a História Antiga apresenta-se como um interessante “laboratório da História”. De acordo com Rüsen (2006), mais do que ensinar aos alunos o conhecimento histórico produzido pelos historiadores deve-se ensinar aos alunos as formas como o conhecimento histórico é produzido. Nesse sentido, é relevante considerar que grande parte das fontes da História Antiga são obras de historiadores daquele período e, por isso, fornecem interessantes possibilidades de problematização de suas narrativas. Quanto à crítica aos aspectos tradicionais e à proposição de novas abordagens para a História Antiga, o autor argumenta que há desdobramentos positivos para os outros períodos históricos em virtude da função de desocidentalização da área a partir da abordagem da História Global, que permite observar o Mediterrâneo antigo de forma provincializada em relação à Pérsia, o grande império do período clássico da Grécia, com o qual suas pequenas cidades-estados precisam negociar e que, muitas vezes, arbitrava os conflitos internos helênicos.

Até aqui já foram apresentados vários elementos que afastam as restrições contra o ensino da História Antiga no ensino básico e que, por outro lado, reforçam sua importância para o ensino de História no Brasil. Ignorar a História Antiga, principalmente os resultados das pesquisas e debates recentes, deixaria nossos alunos à mercê de um conhecimento sobre a antiguidade baseada no senso comum, fetichizado pelos meios de comunicação e justificador de opressão e patriarcalismo nos discursos religiosos (Funari, 2004). Nesse sentido, podemos arrolar ainda as contribuições de Santos (2019), que apontam várias possibilidades da área para o ensino de História. O autor destaca que devido ao distanciamento no tempo e no espaço a História Antiga favorece a construção do conhecimento sobre a alteridade e a multiplicidade das experiências humanas, contribuindo para a compreensão de que as sociedades e seus mecanismos de funcionamento são invenções humanas. Isso permite colocar na perspectiva do processo histórico a própria duração da sociedade capitalista moderna por meio do estabelecimento de comparações e relações entre passado e presente. Ressalta-se também a problematização da característica lacunar das fontes, aspecto característico da pesquisa em História Antiga, as possibilidades das discussões sobre gênero nas diferentes sociedades antigas e a discussão sobre conceitos como democracia e república, não enquanto heranças para a sociedade contemporânea, mas em suas próprias características e especificidades que podem gerar reflexões sobre as instituições políticas atuais. Nesse sentido, dadas as considerações feitas até aqui apresentaremos uma proposta de abordagem de tema para o ensino de História Antiga enfatizando sua relevância para o presente.

## DEMOCRACIA ATENIENSE: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM

Entre as justificativas tradicionais acerca da relevância dos gregos antigos para o presente a democracia ateniense é sempre citada, porém com as conhecidas ressalvas sobre as diferenças entre aquela democracia antiga e a democracia moderna: o sistema de Atenas era de participação direta enquanto que as democracias contemporâneas são participativas; atualmente todos os indivíduos adultos, independente do sexo possuem deveres e direitos, entre eles o voto, já em Atenas apenas cidadãos do sexo masculino estavam autorizados a tomar parte nas discussões sobre os destinos da cidade-estado, o que excluía mulheres, escravos e os estrangeiros conhecidos como metecos, que incluíam figuras tão ilustres como o filósofo Aristóteles; Atenas era uma cidade-estado com uma população aproximada de poucas dezenas de milhares de habitantes ao passo que as democracias modernas contam seus cidadãos na casa dos milhões distribuídos em vastos territórios com muitos estados, regiões e municípios. Embora não sejam as únicas, essas são as principais diferenças, e elas colocam dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem do tema sem que se corra o risco de cometer anacronismos.

Uma possibilidade interessante de abordagem pode se beneficiar da análise de Finley (1988, p. 17-53), sobre a democracia antiga e moderna. Ao tratar da questão dos líderes e liderados o autor inicia a discussão destacando a indiferença e ignorância dos eleitores das democracias modernas, o que justificaria a posição dos chamados teóricos elitistas, que são contra a participação popular na política em favor de político profissionais. Curiosamente, essa era uma postura parecida com a de filósofos antigos como Platão, que também era crítico da participação popular nas decisões da pólis ateniense. De acordo com o autor, a teoria elitista alega irrelevância da democracia antiga para o presente devido às diferenças de tamanho e complexidade em relação às democracias modernas, nas quais a participação popular mais intensa poderia causar distúrbios e extremismos. Finley (1988, p. 28-33) explica que, assim como nas democracias modernas, em Atenas era empregada a figura de especialistas que orientavam as decisões dos cidadãos que, ademais, discutiam amplamente entre si os temas que seriam votados na assembleia e que a participação popular não gerou os problemas apontados pelos teóricos elitistas. Afirmar também que não se deve esgotar a discussão enfatizando apenas a divisão entre cidadãos e escravos, pois a complexidade social era bem maior com uma extensa clivagem que incluía camponeses, comerciantes e artesãos sem instrução dividindo a cidadania com as classes mais altas, mas que também estavam capacitados a decidir em função dos mecanismos de participação oferecidos pelo sistema. Nesse sentido, o autor propõe avaliar o sucesso de Atenas a partir de critérios objetivos e destaca que a participação direta dos cidadãos

permitiu aos atenienses construírem, por aproximadamente duzentos anos, uma sociedade próspera, poderosa, estável, com paz interna e culturalmente rica. Ou seja, trata-se de um sistema que funcionou de forma positiva, pois essas apreciações são válidas para avaliar qualquer sistema de governo independente da época.

Para o ensino de História essa análise mostra que tratar o tema da democracia ateniense apenas em torno das semelhanças e diferenças em relação a democracia moderna não é uma abordagem desejada para o letramento histórico. O destaque para as diferenças de tamanho e dicotomia entre cidadãos e escravos favorece a inserção do tema numa visão linear, na qual o sistema ateniense seria aperfeiçoado na modernidade pela democracia burguesa liberal, na qual o sucesso do sistema é creditado à condução especializada de políticos profissionais. Ao contrário disso, uma abordagem mais interessante poderia enfatizar as formas de participação popular e seus benefícios em Atenas, para despertar questionamentos acerca da ausência desses mecanismos nas democracias contemporâneas, bem como as implicações desse ordenamento excludente nos debates políticos do presente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo buscamos demonstrar as raízes eurocêntricas da História Antiga e os esforços de superação dessa perspectiva desde o surgimento dos estudos pós-coloniais. Apresentamos também contribuições mais recentes em torno do debate curricular, das deficiências do livro didático e da formação de professores. Em seguida apontamos uma proposta de abordagem para o ensino de História Antiga enfatizando a relevância da democracia ateniense para reflexões sobre a política contemporânea, especialmente a respeito das possibilidades de participação popular nos debates decisórios, atualmente reservados aos parlamentares devido ao nosso modelo representativo de democracia.

A busca por um ensino de História capaz de superar elementos tradicionais da disciplina que não contribuem para uma boa formação da consciência histórica dos alunos passa pela identificação desses elementos nos materiais didáticos e na cultura histórica de professores e alunos. Para isso o foco não deve ser a seleção de conteúdo, mas sim a mudança de abordagem em relação a eles. Ao não fazer isso incorre-se no risco de os alunos sofrerem uma formação histórica sem a mediação dos elementos da ciência histórica e, portanto, suscetíveis de distorções e anacronismos indesejados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNAL, Martin: **Atenea Negra: las raíces afroasiáticas de la civilización clásica**. Barcelona: Crítica, 1993.

FINLEY, Moses I. **Democracia antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FUNARI, Pedro Paulo. A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 4, p. 1-9, 2004.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2014.

MORALES, Fábio Augusto. Por uma didática da História Antiga no ensino superior. **Mare Nostrum**, n. 8, p. 79-114, 2017.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. O ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos**, v. 16, p. 128-145, 2019.

SILVA, Gilvan Ventura da. **Os antigos e nós: ensaios sobre Grécia e Roma**. Vitória: UFES, 2014.

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Willian Lopes Izaguirre



Leandro Brunelo



A temática sobre Direitos Humanos vem sendo abordada no Brasil de forma controversa nos últimos tempos, o ressurgimento de grupos políticos situados na extrema-direita, além das propostas econômicas e sociais de cunho neoliberal estão colocando em xeque muitos dos direitos conseguidos historicamente através de disputas e dialéticas sociais. Contudo, para trazer esse cenário à luz da discussão, como disse Hannah Arendt, torna-se necessário definir o que são os Direitos Humanos. Nessa perspectiva, essa definição pode ser analisada de forma mais ampla e coerente quando no interior da conjuntura histórica e da historicidade presente nos conceitos.

Assim, este trabalho terá como objetivo definir como o conceito atual de Direitos Humanos foi construído através da perspectiva histórica. Para isso, a análise do capítulo “Conversas sobre Direitos e Dignidade da Pessoa Humana” de autoria de Ângelo Priori e Manoel Adir Kischener, presente no livro *Conversas sobre Direitos Humanos e Práticas Educativas no Espaço Escolar*, publicado em 2019, se faz premente ao abordar a construção histórica dos Direitos Humanos e como esses direitos se aplicam na contemporaneidade, também, através da discussão bibliográfica, os motivos de tamanha rejeição em relação aos direitos fundamentais por parcela da população, tendo como base as discussões sobre Vera Maria Candau e Norbert Elias.

Os estudos de Priori (2019) e Kischener (2019) convergem para quatro gerações de Direitos Humanos. A Primeira Geração se inicia com a Declaração de Direitos (Bill of Rights) que praticamente extinguiu a monarquia absolutista na Inglaterra (poder centralizado no monarca), o que introduziu a democracia representativa, tendo o parlamento o poder para as decisões políticas e sociais principais. Embora o Bill of Rights não seja considerado propriamente um marco histórico dos direitos humanos, teve o mérito de trazer pela primeira vez garantias institucionais para os cidadãos ingleses.

A Bill of Rights inglesa não tem muito a ver com a questão dos direitos humanos propriamente ditos, pelo menos não na acepção que a história conheceu 100 anos mais tarde, mas ela teve o mérito de trazer uma garantia institucional, isto é, “uma forma de organização do Estado cuja função, em última análise, é proteger os direitos fundamentais da pessoa humana” (Comparato, 2015, p. 106 apud. Priori & Kischener, 2019, p. 11).

Já o texto da Declaração de Independência dos Estados Unidos foi extremamente relevante, pois foi a primeira vez que os documentos fundadores de uma nação reconheceram a soberania popular e a igualdade entre todos os homens (sexo, religião, raça, cultura etc), além de trazer direitos inalienáveis, como a vida e a felicidade. Contudo, foi no cerne da Revolução Francesa que os direitos humanos tiveram uma importante declaração. É notório, que no final do século XVIII a sociedade francesa se encontrava estratificada e hierarquizada, sendo que o clero e a nobreza detinham todos os privilégios. Por outro lado, os camponeses, os

trabalhadores e a crescente burguesia, além de sustentarem os privilégios do clero e da nobreza, pagavam altíssimos impostos e participavam irrisoriamente das tomadas de decisões políticas. A vida da classe trabalhadora e camponesa era bastante penosa, vivendo em franca miséria em sua maioria. Por sua vez, a burguesia reivindicava, como dito anteriormente, maior participação política, além de maior liberdade econômica. Assim, da união entre capitalistas e trabalhadores surgiu a revolução que, para historiografia, marcou a passagem da Idade Moderna para a Contemporânea, sepultando o antigo regime absolutista francês.

Diante do cenário mencionado na França no parágrafo anterior, tornava-se necessário a emissão de uma declaração. Logo, a nova Assembleia Nacional publicou no dia 26 de agosto de 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, composta por 17 artigos, pode ser considerada o primeiro grande marco sobre Direitos Humanos na história humana, o que marcou o fim de uma era e o início de outra.

E por que significou uma virada histórica? Porque esta declaração impactou não só a história da França como toda a opinião pública mundial. Há mais de dois séculos essa declaração tornou-se referência ideal para aqueles que lutam por emancipação e por liberdade. Ao expor no seu preâmbulo, que “a ignorância, o descuido ou o desprezo dos direitos humanos são as únicas causas das desgraças públicas” colocava para a humanidade a ideia de emancipação como uma força motriz. (Priori & Kischener, 2019, p. 12).

Ainda segundo Priori (2019) e Kischener (2019), nota-se mais contundente o próprio texto do artigo ao definir que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”, o que é corroborado pelo artigo segundo, ao afirmar que a finalidade política nada mais é do que “a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis dos homens”. Tais direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.

Portanto, ao observar o conteúdo das declarações citadas, conclui-se que o embrião dos direitos humanos está pautado basicamente no ideal de liberdade, o que convencionou-se classificar como a primeira geração dos Direitos Humanos, substancialmente voltado aos direitos políticos e jurídicos.

A primeira geração, citada no parágrafo anterior, sofreu duras críticas, tanto do espectro político conservador como do reacionário. Para os conservadores, a Declaração dos Direitos Humanos se apresentou abstrata demais. Norberto Bobbio (2004) relata que para o citado espectro político o documento não considerou a realidade histórica e tão pouco a sociedade como um todo.

Já no cerne da crítica marxista, o homem que surgiu da declaração não era um ente genérico e universal, mas sim um membro da classe burguesa.

Ao entrar neste debate, Marx destacou que o “homem” que emergiu da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão não era de um ser humano em si, ente genérico e universal, mas apenas um homem membro da sociedade burguesa. (Priori & Kischener,, 2019, p.12).

Ainda segundo Marx, o homem da declaração era um ser egoísta, voltado aos próprios interesses, não vinculado à sociedade. Além do mais, o conceito de liberdade empregado, segundo o sociólogo, podia ser considerado negativo, pois apresentou como norte a individualização do ser humano, não promovendo a associação entre os homens, associação esse definida como coletivização. Por fim, Karl Marx (2007) criticou os quatro pilares básicos da Revolução Francesa: liberdade, igualdade, fraternidade e segurança, sendo os mecanismos de segurança do Estado burguês, entre eles a polícia, apenas um método de garantia da propriedade privada, o que mantém a desigualdade social de forma implicada.

Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, esses direitos, ao contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexo que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas (Marx, 2007, p. 36).

Contudo, o próprio lema da Revolução Francesa: “Igualdade, Liberdade e Fraternidade”, abre margem para a ampliação dos Direitos Humanos. Segundo Fábio Konder Comparato (2015), a expressão fraternidade pode ser elevada ao princípio da solidariedade, princípio este entendido como o dever de todos, cidadão e também do Estado, de promover ações e políticas que minimizem carências ou necessidades de qualquer indivíduo ou grupo social. Logo, esse princípio está pautado no ideário filosófico da justiça distributiva de Aristóteles e, no âmbito historiográfico, constitui-se na segunda geração de Direitos Humanos, direito de prestação de serviços que combatam a desigualdade social.

Porém, o documento mais importante da contemporaneidade que versa sobre Direitos Humanos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, em busca de promover a paz e a igualdade entre todos os seres humanos, em resposta aos horrores da Segunda Guerra Mundial e do holocausto.

O mundo tinha recém saído da Segunda Guerra Mundial, o conflito mais atroz e sangrento que a humanidade conheceu, e precisava declarar alguns princípios que trouxesse um pouco de esperança para a dignidade humana, sobretudo para aplacar os efeitos do holocausto, contemplar nacionalidade para as minorias desterritorializadas, refutar qualquer tipo de tortura ou violência, estabelecer a democracia como uma solução legítima para a organização do Estado e para as relações amistosas entre as nações, além de promover a paz. (Priori & Kischener, 2019, p. 15).

Em continuidade, a ONU aprovou dois tratados na Assembleia Geral das Nações Unidas, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre

Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o que buscou contemplar as exigências liberais e sociais.

A aprovação de dois pactos, ao invés de um amplo e geral, tem uma justificativa histórica. As grandes potências ocidentais defendiam apenas o reconhecimento das liberdades individuais clássicas, tais como a proteção da pessoa humana contra abusos e interferência do Estado na vida privada. Já os países socialistas e as jovens nações africanas defendiam que o foco deveria ser nos direitos sociais e econômicos, cujo objetivo era adotar políticas públicas de apoio aos grupos ou classes menos favorecidas. No entrecruzamento dessas divergências, os dois lados saíram vitoriosos com a publicação dos dois pactos. (Priori e Kischener, 2019, p. 16).

Ainda, segundo Priori (2019) e Kischener (2019), no tocante à segunda geração, cabe mencionar o direito ao desenvolvimento, direito esse que visa garantir a todas nações do globo e, obviamente aos indivíduos que integrem essas nações, o acesso inalienável de se desenvolverem culturalmente, socialmente e economicamente, além de terem respeitado o direito à liberdade, mas preservando a busca pela igualdade social.

No século XX, principalmente após a segunda metade, a pauta de Direitos Humanos avançou significativamente, sendo que a Segunda Guerra Mundial, reafirmou a necessidade da importância de direitos que devem tangenciar toda a humanidade e, não apenas indivíduos específicos. Assim tem início a terceira geração de Direitos Humanos, também conhecida como “Direitos Difusos”. Como exemplo, Priori (2019) e Kischener (2019), destacam o direito ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente sustentável, aos patrimônios culturais, sociais e ambientais da sociedade, à autodeterminação dos povos, à comunicação etc).

Em continuidade, no final do século XX e início do século XXI, deu-se início o que se convencionou classificar como quarta geração dos Direitos Humanos, também conhecida como “direitos das identidades”, ou seja, busca-se valorizar as pessoas de forma particular ao considerar os indivíduos no âmbito histórico e, inseridos em estruturas sociais específicas. Como exemplo, pode-se citar os grupos indígenas, negros, os portadores de deficiência, os imigrantes, as comunidades LGBTs etc. No ano de 1993, ocorreu a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos na cidade de Viena, onde todos os direitos e princípios consagrados em tratados internacionais e nacionais sobre a temática foram reafirmados.

No documento final da Conferência, intitulado Declaração e o Programa de Ação de Viena foram ressaltados e problematizados temas como o combate a todas as formas de racismo e de discriminação racial (I.15), os direitos das mulheres e das meninas, bem como o repúdio à violência e todas as formas de abuso e exploração sexual (I.18), a proteção às minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas (II.28), a proteção ao desenvolvimento das crianças (I.21), às pessoas portadoras de deficiência (II.63), aos povos indígenas (II.28), aos refugiados (I.23), aos trabalhadores migrantes (II.33) e às pessoas vítimas de desaparecimentos forçados (II.62). (Priori e Kischener, 2019, p. 19).

Assim, fica nítido que a quarta geração de Direitos Humanos versa sobre o respeito e a valorização das identidades, sendo a igualdade um norte para os direitos políticos e econômicos e, não uma constante máxima que integra todas as relações.

## **DIREITOS HUMANOS SOBRE A PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Diante de intensas mudanças sociais, inclusive segundo pesquisadores, uma mudança de época, no cerne de complexas discussões científicas bibliográficas de diversas matizes ideológicas, como analisar a problemática da igualdade, sobretudo no que se refere aos Direitos Humanos.

Vera Candau (2008) aponta que mesmo diante da globalização e da mundialização social, há uma tendência inerente monocultural, oriunda do neoliberalismo excludente. Logo, percebe-se uma mudança de paradigma subjetivo, em que a igualdade moderna deixa de ser posta em evidência em prol da diferença.

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (Pierucci, 1999, p. 7)

Assim, diante do exposto, cabe a indagação se a temática sobre Direitos Humanos ainda é relevante? Ao observar o discurso dos líderes das grandes nações mundiais, com exceções obviamente, a dignidade da pessoa humana está significativamente em pauta. Contudo, as violações vêm se multiplicando ano a ano, o que pode ser observado no aumento exponencial dos casos de tortura, inclusive no Brasil, que, apesar dos esforços de grande parte dos governos, também apresentam dados alarmantes.

Candau, ao analisar a situação, chama a atenção sobre os conceitos de indivisibilidade e exigibilidade. No tocante, a Conferência de Viena de 1993 deu ênfase a indivisibilidade sobre os direitos das quatro gerações, ou seja, civis, políticos, econômicos, sociais e culturais devem ser considerados em igualdade de escala, sem a sobreposição de um grupo sobre outro. Contudo, a exigibilidade que consiste na aplicabilidade referente a esses direitos ainda é muito frágil, principalmente no que tange direitos econômicos, sociais e culturais, o que corrobora com a indiferença sobre os Direitos Humanos.

Outro ponto considerado por Candau, está presente sobre uma possível dicotomia entre o universal e o particular. Como a própria nomenclatura sugere – Declaração Universal dos Direitos Humanos – está vinculado a um tema universal. Entretanto, desde a Conferência de Viena, a temática vem suscitando discussões, em que diferentes grupos sociais afirmam que a universalidade de direitos está inserida no discurso europeu e que não reconhece as diferenças culturais e os diferentes modos de sobrevivência diante da vida e dos modos de produção, o que também corrobora ao descrédito e o sentimento de não pertencimento de parte da população a esses direitos.

Logo, Candau ressalta a necessidade da construção de uma ponte entre o particular e o universal. Não obstante, para Santos (2006), a construção dos Direitos Humanos foi realizada em uma perspectiva de localismo globalizado, matriz de pensamento renascentista europeia, ainda hoje hegemônica, que tem por base, fazer uso de uma determinada realidade e aplicá-la de forma universal a todas as demais realidades. Assim, diante do contexto, Santos (2006) e Candau propõem que os Direitos Humanos devem ser vistos em uma perspectiva multiculturalista, em que a diversidade e o outro sejam reconhecidos, mas que sejam construídos projetos comuns, assim superando a dicotomia entre universal e particular.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (Candau, 2008, p. 52).

## **DIREITOS HUMANOS E A SEGUNDA NATUREZA DE NORBERT ELIAS**

A política de Direitos Humanos não está desvinculada da sociedade e seus hábitos e comportamentos, assim, Norbert Elias (2000) faz uma análise sobre essas mudanças de noção da dinâmica das classes sociais na terceira parte de seu livro, *O Processo Civilizador*, publicado no ano de 2000. Logo, para Elias, uma mudança de comportamento ocorre geralmente a partir das classes superiores que, visando o distanciamento das classes ditas “inferiores”, alteram seus padrões de comportamento, o que Bourdieu classificou como distinção, sendo que mais tarde, tais padrões são incorporados pelas demais classes. A novidade inserida por Elias está no conceito de segunda natureza, em que os novos padrões comportamentais deixam de ser conscientes e passam a incorporar a personalidade dos indivíduos. Consequentemente, o autocontrole passa a exercer um papel fundamental no cotidiano social, sendo a regulamentação externa e seu caráter coercitivo relegada a um segundo plano.

À noção de mudanças na estrutura da personalidade adicionamos um outro ponto relevante a respeito da direção do processo da civilização: o auto-controle passa a ter um papel cada vez mais importante, em detrimento da necessidade de um controle externo. Nas palavras do próprio autor, ao longo do processo da civilização, ocorre uma mudança na balança entre controle externo e auto-controle, em favor do último. (Landini, 2015, p. 12).

Ademais, quando se aplica o conceito de segunda natureza aos Direitos Humanos, nota-se que em escala significativa grande parte desses direitos está apenas presente nos ordenamentos jurídicos, sendo que ainda não atingiu o hábito social, tampouco a subjetividade coletiva, o que também explica parte da rejeição da sociedade sobre o tema.

Ainda no cerne da obra “O Processo Civilizador”, Elias adiciona ao conceito de monopólio da força por parte do Estado de Weber, o monopólio de impostos que, também ocorre entre os séculos XVI e XVII com a formação dos Estados Modernos. Com a queda do Império Romano, as forças atuantes foram as centrífugas, em que ocorreu o processo de desintegração dos reinos e, conseqüentemente, o enfraquecimento do poder central. Após esse período, as forças centrípetas passaram a atuar, ou seja, iniciou-se uma concentração do poder, que culminou nas monarquias absolutistas.

O mais interessante é como Elias aborda nessa seara a questão dos sentimentos, sendo que com a ausência de poderes centrais, não há como coagir as pessoas expressarem certos sentimentos, por outro lado, o poder centralizado impele certos sentimentos, como o caso da paz e também dos Direitos Humanos.

Elias nos mostra a conexão entre a estrutura social e a economia dos afetos. Em uma sociedade com o poder central fraco, não há nada que force as pessoas a se conterem. Por outro lado, se o poder central cresce e as pessoas são forçadas a viver em paz umas com as outras, a economia dos afetos também muda paulatinamente, passando a existir uma identificação maior entre elas, além de ataques físicos passarem a ser restritos àqueles que representam a autoridade central ou, em casos excepcionais, àqueles que lutam contra inimigos, internos ou externos, em épocas de guerra ou revolução. (Landini, 2015, p.12).

Portanto, torna-se evidente a necessidade de um Estado atuante que exerça força centrípeta na vivência dos Direitos Humanos, não nos moldes do Absolutismo, mas que coordene políticas que promovam esses direitos, que valorize e dialogue com todas as culturas com o intuito de promover a paz e o bem-estar coletivo no Brasil e também, mundial.

## CONCLUSÃO

É notório que a construção e a definição dos Direitos Humanos não podem ser desvinculadas do processo histórico-dialético, o que fica evidenciado na descrição das quatro gerações. Assim, a primeira geração contribuiu para os direitos civis de liberdade e políticos, por outro lado, a segunda geração trouxe em questão a necessidade de igualdade e solidariedade, principalmente no âmbito econômico. Já a terceira geração deu ênfase aos direitos difusos, ou seja, aos direitos de uma coletividade e não exclusivos de particulares, o meio ambiente preservado é um exemplo. Por fim, a quarta geração acentuou os direitos à identidade em todas as relações humanas, como exemplo, o reconhecimento da cultura indígena e africana se destaca. Contudo, a historicidade deve buscar dialogar com outras disciplinas como a antropologia e a sociologia.

A perspectiva intercultural de Vera Maria Candau contribui significativamente ao definir que a monocultura ou o distanciamento cultural enfraquece a busca e a aceitação desses direitos, sendo necessário promover o diálogo entre as culturas, movimento chamado de multiculturalismo, tendo conhecimento da hierarquia presente entre as trocas culturais, mas sem deixar de respeitar as diferenças e buscando a promoção de projetos em comum.

Não obstante, o conceito de Segunda Natureza também contribui ao entendimento sobre a resistência em relação aos Direitos Humanos ao estabelecer que, geralmente, existe um distanciamento entre as regras sociais impostas pelo ordenamento jurídico e o efetivo hábito social, sendo que quando esse ordenamento passa a fazer parte da subjetividade coletiva, atinge a segunda natureza, o que pode ser facilmente transposto ao tema abordado.

Assim, conclui-se que os direitos humanos são direitos que todos os humanos possuem de terem preservados as suas vidas, a liberdade, uma condição socioeconômica digna, a paz, um meio ambiente que permita a sua sobrevivência e, a sua identidade cultural, independentemente de credo, raça, orientação sexual e ideologia política. Contudo, por estar vinculado à historicidade e à sociedade de forma geral, vem sofrendo resistência, logo cabe aos governos e as entidades civis dos diversos segmentos sociais, trazer a temática para a discussão e elucidação, tendo como norte a construção de um país democrático, plural e igualitário em oportunidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo Cultural. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

CHAUÍ, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013.

LANDINI, Tatiane Savoia. Horror, honra e direitos. Violência sexual contra crianças e adolescentes no século XX. São Paulo: USP, 2005.

NORBERT, Elias. Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização. Tradução de Ruy Jungmann, Zahar, 1993.

PIERUCCI, Antonio Flavio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRIORI, Angelo; KISCENER, Manoel Adir. Conversas sobre direitos e dignidade da pessoa humana. In: PRIORI, Angelo; FELIPE, Delton Aparecido; Pereira, Marcio José. Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar. Maringá: Edições Diálogos, 2019, p. 9-24.

## REALIZAÇÃO:

Departamento de  
HistóriaPROF HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DIVERSITAS

Fruto dos debates realizados na XXVII Semana de História da UEM, a Coleção Ensaio materializa o conhecimento em movimento. Organizada coletivamente por pesquisadores da área de História, esta série reúne trabalhos que se destacam pela análise crítica e pela capacidade de conectar o passado aos dilemas contemporâneos. Uma iniciativa que celebra o diálogo acadêmico e o torna acessível a todos os interessados em pensar a sociedade de forma mais profunda.



ISBN: 978-65-01-74417-9

CBL



9 786501 744179